

سيكولوجية اللغة



علاء المصطفى

تأليف
الدكتور السيد عبد الحميد سليمان

دار الفكر العربي

سِيكُولُوجِيَّةُ اللُّغَةِ وَالطِّفْلِ

تأليف

الدكتور السيد عبد الحميد سليمان

مدرس علم نفس / صعوبات التعلم

كلية التربية - جامعة حلوان

الطبعة الأولى

٢٠٠٣ هـ - ٢٠٠٤ م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت : ٢٧٥٢٩٨٤ ، فاكس : ٢٧٥٢٧٣٥

www.darelfikrelarabi.com

INFO@darelfikrelarabi.com

٤٠٠، ١٩ السيد عبد الحميد سليمان.
 س ي س ي سيكولوجية اللغة والطفل / تأليف السيد عبد الحميد
 سليمان . - القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٣ .
 ٢٢٨ ص : إيض ؛ ٢٤ سم .
 بيلجرافية : ص ٢١١ - ٢٢٨ .
 تدمك : ٥ - ١٧٦٧ - ١٠ - ٩٧٧ .
 ١ - علم النفس اللغوى . ٢ - اللغة - طرق التدريس .
 ٣ - تعليم الأطفال . ١ - العنوان .

جمع إلكترونى وطباعة



الإخراج الفنى / حسام حسين أنيس.

المراجعة اللغوية / مصطفى عمران.

رقم الإيداع / ١٧٨٧ / ٢٠٠٣

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلًا يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ .. ﴾ [سبا: ١٠].

﴿ وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عَلِمْنَا مَنَطِقَ الطَّيْرِ وَأَوْتَيْنَا مَن كُلِّ شَيْءٍ إِنْ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ ﴾ [١٦] [النمل].

﴿ وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدُودَ أَمْ كَانَتْ مِنَ الْغَائِبِينَ ﴾ [٢٥] [النمل].

﴿ حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾ [١٨] فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ [١٩] [النمل].

﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴾ [٢٩] قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ

آتَانِي الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ﴾ [٣٥] [مريم].



أهـ

- إلى طفل فلسطين الأسير الكسير كطفل مذابح بحر البقر وصابرا وشاتيلا وقانا .
- إلى محمد الدرة الذي هد حيلي وكسر ظهري من شدة البكاء عليه .
- إلى من فجر ينابيع الأمل والألم والحسرة في قلوب الأمة .
- إلى محمد الدرة الذي ما فتئت عيناه تتكحل بنور ربها حتى أعمتها قنابل إسرائيل .
- إلى محمد الدرة الذي لم ترجمه توسلاته وعلامات الرعب على قسّمات وجهه البريء الطاهر بعدما فتكت به بشاعة غدر الفادرين الإسرائيليين .
- إلى طفل فلسطين الذي شق قلبي وأوجع فؤادي بعدما لم ترجمه توسلاته البريئة من آلة الفجش الإسرائيلي .
- إلى محمد الدرة الذي جعل يوم استشهاده يوما للطفل العربي .
- إلى والده الذي ذاق مرارة الغدر حنظلا ومررا والكسارا وانفجارا وهو يرى قرة عينيه وقد أخرست يد الغدر صوته ، وأصمت أذنه ، وأطفأت نور بصره ، فأصبح يناديه ويناجيه ولا أمل في رجاء من لقاء أو سلام أو نظرة .
- إليهما أهدي نفع هذه الكلمات .

المؤلف

مواطن عربي

الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

تعد اللغة بيت الشعب ، وقوة الأمة ، ومصدر فتوتها وعنفوانها ، فهي مرآة حضارتها ومستودع ثقافتها .

ونظرا للأهمية البالغة للغة في تربية المواطنة والانتماء والوطنية ، فقد اهتم بها العديد من المتخصصين في مختلف فروع العلم مثل علماء : الطب ، والفسيولوجى ، والاثربولوجى ، والاجتماع ، وعلماء النفس ، ومن قبل هذا وذاك علماء اللغة وفنونها .

ولعل من أهم فروع العلم التى اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس ، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول ، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بعلم لغة الإنسان ، ليكون الوليد الطيعى هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوى .

ولما كان الريب العربى هو غاية ووسيلة لفهم الذات فقد كان كتابنا «سيكولوجية اللغة والطفل» ، ولم أشأ تسمية كتابى سيكولوجية لغة الطفل ؛ لأن فى التسمية الأخيرة تحديدا يخالف متنه ومضمونه ، إذ يتضمن الكتاب فصولا لا توطر لطبيعة اللغة من الوجهة النفسية لدى الفرد ، أى فرد ، سواء كان هذا الفرد شابا يافعا أو شيئا بلغ من العمر مبلغا قاطعا لأى رجاء ، كما أنه - أى الكتاب - يوطر فى فصول للطفل فحسب ، ومن ثم كانت التسمية الأولى هى الأولى من وجهة نظرنا .

ولما كان علم النفس اللغوى أو سيكولوجية اللغة من العلوم التى تهتم بالأداء اللغوى وكيفيته ، إلى جانب أنه لا يستطيع أن ينخلع بنفسه ، أو يكفكف رداءه بعيدا عن الأصل وهو اللغة فى حد ذاتها . فلما كان الأمر كذلك ، فقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت فى :

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها ، وماهى علم النفس اللغوى فى محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب .

أما الفصل الثانى : فقد جاء ليتضمن العديد من الموضوعات التى لا غنى عنها لدارس هذا المجال ، حيث ضمنا هذا الفصل موضوعات مثل : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة فى محاولة منا

للإحاطة بالموضوع من جنات وروايا عدة ، وهو أمر من وجهة نظرنا يعد غاية فى الأهمية ، إذ فى معرفتنا لكيف تكتسب اللغة معرفة بكيفية التشخيص والتحديد للسلوك اللغوى ، كما أن هذا الأمر يعد أيضا غاية فى الأهمية إذا ما أردنا معرفة كيف يتم بناء السلوك اللغوى وتعديله ، وكذلك التدريب على إكساب السلوك اللغوى الصحيح . . إلا أننا فى هذا الإطار قد واجهنا شعبا متفرقة وطرقا متعرجة ووهادا وشعافا سامقة ، إذ وجدنا تفسيرات مختلفة مطروحة فى نظريات عدة . ولما كان الأمر كذلك فقد قمنا بإيراد العمُد الرئيسة لنظريات علم النفس ؛ حتى لا تتفرق بنا الشعاب فتشتت الأفكار . ثم لخصنا على عجلة عاجلة - إن جاز لنا هذا التعبير - لأهم ما يمكن الاستفادة منه من خلال ما ذهبت إليه كل نظرية بحسب ما سمح به المقام . ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الفصل لثلاثة اتجاهات مركزية لنظريات علم النفس ، تمثل الاتجاه الأول منها فى الاتجاه الإمبريقي ، وهو الاتجاه الذى يعظم من الوزن النسبي للعوامل البيئية فى تفسيره لاكتساب اللغة مقارنة بما عداها من العوامل الأخرى سواء كانت هذه العوامل وراثية فطرية أو فيسيولوجية أو ذهنية ، وفى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية السلوكية باعتبارها من النظريات الرائدة فى علم النفس ولا يمكن لأى سلوك أن يفسر بنأى عنها مهما قيل فيها من انتقادات - ثم عرضنا فى هذا الاتجاه أيضا لنظرية التعلم الاجتماعى والتى تضع للواقع البيئى من الوجهة الاجتماعية دورا لا بأس به فى تفسير كيفية اكتساب الأطفال للغة .

أما الاتجاه الثانى: فقد جاء ليعظم من الوزن النسبى بالإمكانات الفطرية للفرد والقابلية الداخلية للغة بما يشبه وضع جهاز للغة داخل الفرد يوجه الفرد نحو اكتشاف الملامح الصحيحة فى البناء اللغوى دلالة وتركيبا فى الوقت الذى يقلل هذا الاتجاه من الوزن النسبى للعوامل البيئية ، وإن أبدت نظريات هذا الاتجاه ما يشير إلى أن دور البيئة لا يمكن إغفاله بالكلية ، إنما ذهبت ترى أن دور البيئة يتمثل فى إظهار هذا المكون النظرى الذى ركب لدى الإنسان كى يمارس عمله وكذا تحديد مظهره ومبناه ، أما معناه فكأنما هو غرس فى الفطرة الأدمية أو الجلبة الإنسانية ، ومن هنا كان عرضنا للاتجاه العقلانى أو الفطرى - فى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية تشوفسكى فى اللغة ، ولكن اقتصر عرضنا لهذه النظرية من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة .

أما الاتجاه الثالث : فقد تمثل فى اتجاه آخر وسطا بين الاتجاهين السابقين ؛ إذ يوازن هذا الاتجاه تقريبا بين ما يمتلكه الفرد من استعداد فطرى وقابلية لغوية وما تفعله البيئة من دور . إلا أن هذا الاتجاه- كما أخاله وأفهمه- إنما يعظم من العمليات النفسية الداخلية

للفرد وإسهامها الفاعل في اكتساب اللغة ونموها وارتقاها ، وفي هذا الإطار عرضنا لنظرية الجشطالت باعتبارها واحدة من أهم النظريات المعرفية التي عظمت من دور الإدراك تنظيميا يجعلها في تفسيرها لكيفية اكتساب سلوك اللغة لا تقتصر عن تفسيرها لأي سلوك آخر سواء كان هذا السلوك الآخر حدثا أو واقعة أو مشرا رمزيا .

ثم عرضنا بعد ذلك ضمن هذا الاتجاه لنظرية التعلم من السياق بشقيها ، وقد حاولنا أن نسهب في سردها ما اتسع به المقام باعتبارها من نظريات علم النفس التي لم يروج لها ولم تلق اهتماما بالغا في البيئة العربية في حدود علم المؤلف ، ثم ذيلنا هذا الاتجاه بنظرية المخططات ، ولم نذكر في هذا الإطار نظرية جان بياجيه ، والتي تعد واحدة من أهم نظريات المعرفية التحليلية البنائية الارتقائية ، وذلك لأننا وضعنا فصلا كاملا لتطور نمو اللغة وإدراكها لدى الطفل مثلث فيه النظرية إطارا مرجعيا كاملا لدراسة سلوك اللغة لدى الطفل ، ومن هنا ، فإن وضعها بالإضافة لما وضعناه آنفا ضمن الاتجاه المعرفي سوف يكون فيه من التكرار ما يجعل القارئ ينتفع في مجاهر اللل ، وإن بقيت نظرية جان بياجيه قمة النظريات الرائدة في هذا المجال .

أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها .. ومن هنا فقد عرضنا في هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية ، وكلية ، وتفاعلية ، ثم ذيلنا الفصل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها .

ثم عرضنا في الفصل الرابع : لتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطارا مرجعيا للتأطير والتحليل .

وبعد ، فإنني لأرجو العلى القدير سبحانه وتعالى ، أن يكرمنا في الدنيا والآخرة بكرام عطاياه ، وكريم نعمه ، وأن يجعل فضائل ما نفعه ذخرا لنا في صحائف أعمالنا يوم القيامة ، وأن يعود نفعه على شباب أمتنا العربية . داعين العلى القدير أن يكلاها بكل عز ومجد وأن يحفظها من كل سوء ومكره .

﴿ رَبَّنَا لَا تُرِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ ﴾ (A) رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ يَوْمَ رَبِّهِمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ (B) ﴿ [آل عمران].

١٤٢٢/٩/٢٥ هـ

الدكتور / السيد عبد الحميد سليمان

٢٠٠٢/١١/٣٠ م



المحتويات

الصفحة	الموضوع
٧	مقدمة .
١٤	تمهيد .

الفصل الأول

تعريف اللغة ووظيفتها

٢٥	أولا : تعريف اللغة .
٢٧	ثانيا : وظيفة اللغة .
٣١	١- بقاء حياة الفرد وإجتماعه المدنى مع الغير
٣٣	٢- الوظيفة النفسية للغة .
٣٣	٣-أ- اللغة والنمو العقلى .
٣٤	ب- اللغة وتنمية التفكير .
٣٦	ج - اللغة والانتماء .
٤٢	٣- الوظيفة الحضارية للغة .
٤٣	ثالثا : ماهية علم النفس اللغوى

الفصل الثاني

اكتساب اللغة فى إطار بعض نظريات علم النفس

٥١	أولا : الاتجاه الإمبرىقى .
٥٣	أ- النظرية السلوكية .
٦٠	ب- نظرية التعلم الاجتماعى
٦١	ثانيا . الاتجاه العقلانى أو الفطرى
٦٧	ثالثا : الاتجاه المعرفى
٦٧	١- نظرية الجشطالت .

٦٩

ب- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج .

٧٨

ج - نظرية المخططات .

المحتوى

القراءة ونظرياتها

٨١

٨٣

أولا : ماهية القراءة.

٨٧

ثانيا : نظريات ونماذج القراءة .

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائي من أسفل لأعلى أو الانتقال من

٨٨

الجزء إلى الكل) .

٩١

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء .

٩٤

ج - النظريات التفاعلية في القراءة أو التوجهات التكاملية في القراءة .

٩٦

ثالثا : فهم اللغة في ضوء تجهيز المعلومات .

١١٣

رابعا : طرق إستراتيجيات التجهيز المعجمي .

١٢٣

خامسا : التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمي .

١٣٢

سادسا : التجهيز السيمانتي وقياسه .

١٤٠

طريقة قياس التجهيز السيتاكتي على مستوى الجملة .

١٤٠

أ- طريقة اختيار الصورة .

١٤١

ب- طريقة تنفيذ الصورة .

١٤١

ج- طريقة تنفيذ الأوامر .

١٤٣

قياس التجهيز السيمانتي للجملة أو الفقرة .

١٤٤

سابعا : التجهيز السيتاكتي وقياسه .

١٤٤

أ- تعريف السيتاكتي .

١٥١

ب- قياس التجهيز السيتاكتي .

المبحث الرابع

تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال

١٥٥

- ١٥٧ تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الاطفال .
- ١٦٣ أولا : المرحلة الحسية الحركية .
- ١٧٣ ثانيا : نمو اللغة وإدراكها فى مرحلة ما قبل المفاهيم .
- ١٨٧ ثالثا : مرحلة التفكير الحدسى أو مرحلة التفكير غير المنطقى .
- ١٩٠ رابعا : مرحلة العمليات المحسوسة .
- ٢٠٢ خامسا : علم النفس المعرفى وفهم اللغة .
- ٢١١ المراجع .

تهديد

عجيب ذلك الإنسان ، وما أعجب شأنه ، يمضى عمره كله ومنين زمنه يلوك بعض الكلمات والمفاهيم حتى تستقضى حياته ؛ وهو فى معاشه كعاده ، أمره من فهم وعلم معنى ما كان يأتاك به ويتلفظ به فى أحاديثه ومحاوراته ، ومجادلاته ومساجلاته قد ينتهى إلى . . لا أعرف .

فكثير تلك المفاهيم التى نحفظها وتداولها ولا نعرف معناها ، وإذا أخذتكم شهامة العلم وجراءة الباحث لتسأل مثلاً: ما معنى هذه الكلمة وإلام تشير فإنك قد لا تستطيع مع ذلك صبرا ، وكأنه قدر مقدور على الإنسان سواء كان هذا الإنسان جاهلا جهلا مفعلا ، أو علما علما ناجما أن يبقى على شفير المعرفة يوصم نفسه بالجهالة الفاحشة من حيث يريد أن يصور للناس أنه عالم بيوطن الأمور وخبير بمخبئوها ومستورها.

لما أعجب شأن هذا الإنسان . . . !!

وكما أنه لايد للإنسان أن يظل موصوفا بالجهالة فى العديد من جنبات العلم ودروبه وشعابه ، كأن أيضا من البد اللارم والإلف غير المنفك أن تأتى المفاهيم المخوضه عنه والمتصلة به بأى طريق من طرق الاتصال غامضة كغموضه ، ومختلف فيها كما يختلف على الإنسان من نواح عدة وكان القرع جزء من حقيقة الأصل وجوهه .

وكما أن الإنسان غامض لا نستطيع سبر أغواره ولا أن نفهم مكنوناته ودخائله ، ويستعصى علينا أن نخبر دخيلته ونفهم جبلته ، فالإنسان نتاج ربه ، وكلمة خالقه ، وروح العلى القدير فى صلبه قد سرت ، وانتشرت من صلب آبيه الأوحد وجده الأعظم صاحب السمرة ، طويل القامة ، روح الله وكلمته آدم عليه الصلاة والسلام .

﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ (٧١) فَلَمَّا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٧٢) ﴾ [ص].

كانت الروح قوة ، وكانت القوة كلمة ، وكانت الكلمة حرفين كاف ونون ﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾ [يس: ٨٢].

فبدية الخلق كلمة ... وكان قدرا مباركا أن تكون للإنسان لغة أبسطها كلمة وأعقدها كلمة ، فأى غموض يحيط بلغة الإنسان صاحب الكلمة ، خلقه رغم الوضوح؛ لكن التصديق والإيمان طريق المؤمن وسيرورته غامضة كخلفه وفنائه ، ودخيلته أكثر غموضا كما الخلفة فى الابتداء وكما الفناء فى الانتهاء ، ولغته غامضة كما هى كل من جزء وجزء من الكل ، إن اللغة مفهوم إنسانى .. فما هى اللغة إذن ؟

هنالك لا نجد اتفاقا حول ماهية اللغة وتعريفها وفهمها ، وكيف تكتسب ، وكيف تتبدل ، وكيف تتغير ، وكيف تقرأ ، وكيف تفهم ، وماذا يفعل الإنسان كى يقرأ وكى يفهم ؟

إن اللغة كالمخلوقات .. تولد ونحيا وتعيش وتهرم وتفى ، ويعاد بعثها تماما كما سيقى بنو آدم فى أجل الأيام ومتهى أمرهم ..

نعم ، اللغات تولد لأنها مخلوقات من صنع بنى البشر ، فهى رموز اصطلاحية تواضع الناس فى بيئة معينة على معناها ومغزاها ومرماها ، ونحيا بين الناس ما ظلوا محافظين عليها ، دارئين عن شحمتها ولحمتها كل دخیل ، وهى تهرم كلما وهن أهلها فى الدود عن حياضها وتصفياتها وتنقيتها من دواخل الألفاظ الخارجة عليها ..

نعم ، اللغة تهرم ويحدوب ظهرها ويوخط المشيب فوديه ورأسها ويخط الزمن أخطيطه مادام أهلها تخلوا عنها ونحيا صوت الحق المقاتل باستمامة لصون عفتها وبكارتها وكرامتها . فإن تخاذلوا طاردتها الألفاظ الدخيلة حتى تجعل منها طللا من الاطلال تهاوت عليه أركمة الزمان حتى يخفى ماحتها ووجهها الجميل .

نعم ، اللغة تفى وتبعث ، فهى تفى إذا بلغ التهاون من الأهل والعشير حد اللماذ (٥) ، وإذا ما بلغت الأصوات الحناجر متشدقة بغير لفظها ، وما تسربلوا بغير إهابها ، فهى آنذاك تفى لا محالة مادام الضعف والوهن بلغ مبلغا من مسيس النخاع .. وهى تبعث من رقادها وتنفض من جدتها بعد سبات عميق .. سبات ينقطع معه كل رجاء وينخلد معه كل دعاء ، لكنها تبعث بعد ذلك إذا ألم أهلها قواهم ونشطوا الدليل خير دليل !!

والتاريخ شاهد ولديه كل دليل ، فمن يستطيع أن ينكر أن العبرانية ماتت أحقابا عندما تشرذم أهلها فى أرقاع المعمورة وتخلوا عن أنفسهم أو أجبروا على ذلك ، فما كان إلا أن ماتت لغتهم مع موتهم الصخرى وغدا أو بعد غد ستموت مع موتهم الكبرى إن

(٥) اللماذ : البقية الباقية من النفس .

شاء الله ، ثم قويت لغتهم معهم عندما للمفوا أنفسهم من شتات ، واجتمعوا على عزم أكيد يحدوهم الأمل فى الحياة حتى ولو كان فى تحقيق هذا الأمل أن يقفوا على تلال الدماء المتخثرة من أبناء بنى العرب ، أبناء قحطان وعدنان ، فلما كان لهم ما أرادوا كانت معهم لغتهم التى نفضت عن وجهها التراب فشبت فى قوة تتناسب مع قوتهم ، ومجمع فتوتهم ، فلما حققوا ما أرادوا من قوة قويت معهم لغتهم حتى خرج علينا من بنى إسرائيل من يقول قولاً شططاً ، وينثر إفكاً زعافاً ، خرج علينا منهم من يقول أن العبرية أقدم لغات العالم وأثرها !!!

إنه قول إفك ، تاجه المرء كل المرء ، وسراييله الكذب كل الكذب ، وما اجتراً قائلها إلا لأنه الأقوى ، ومن هنا رادف بين قوته وبين لغته ، لكنه فى غمرة ونشوة القوة المكذوبة نسى أن للتاريخ أسفاراً سطورها من ذهب وصفحاتها من ماس ، لا يخادر منه صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها وعدّها عدا ، وفند الصديق من الكذب وهد الأخير هذا .

فالقديم المزعوم - المسلح بالقوة والمحمى بالرءوس النووية - قدم يراد به بث سم التزييف فى هوية بنى إسماعيل ، وما أعلم ولا أفهم سوى أنهم يريدون أن يقولوا : إنه ما من حضارة مسطورة أو نقوش محفورة إلا صنيع بنى إسرائيل ، وأن غيرهم محض مستعمرين لأراضيهم وتراثهم ، كيف هذا بالله نال وأقدم مخطوط عشر عليه فى الحفائر هو مخطوط عربى ويحرف عربى لا يقدر فى ذلك قاذح إلا إذا كان مبغض .. وأى بغض يعد بغضهم !!

أما قوله : إن اللغة العبرية أثرى اللغات .. فهو قول الكذب فيه لا يدع مجالاً بين ثناياه لأى مندوحة من صدق أو أى بريق لخردلة من حق ؛ لأن الثراء والضخالة فى أى لغة لا بد له من دليل يدمغه ، دليل لا يقوم على الشك والتخمين ولكن يقوم على القطع واليقين لأن من بدهيات القول : «إن الدليل إذا تطرق إليه الشك والاحتمال سقط به الاستدلال » :

فهل من دليل دامع لديهم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؟

كيف هذا والدليل كله باطل لا يعدو غير كلمات غوغاء ، وعبارات جوفاء تترنج فى سوق الضلالة حتى أصبحت تجارة ليس فيها أمل فى مكسب يرتجى حتى ولو كان من قبيل الربا الذى امتنوه ووضعوا أنفسهم فى عاره وشناره (*) سنين لا تحصى ولا تعد عدا .

(*) الشنار : أتح العيب .

إننا هنا إذا ما أردنا أن نبطل حجة المبطلين ونقدح في رجفات المرجفين ؛ فلا بد لنا من دليل ، هنالك أيضا سوف يدور سؤال على راح العقول :

وما محكات ثراء أى لغة من اللغات ؟

إن ثراء أى لغة يقاس بعدد ما تمتلكه من جذور لغوية^(*) : « تلك الجذور التى تمثل الأصول التى تشتق منها جميع كلمات اللغة ومفرداتها ومشتقاتها ، ومرادفاتها ومتضاداتها ، أضف إلى ذلك ما تمتلكه من رهافة فى البناء والتركيب وحساسية فى التصريف والتدوير . فهل اللغة العبرية أو أى لغة مهما كانت تمتلك جذورا كما تمتلك اللغة العربية ؟

سؤال يبحث عن إجابة ؟

إن اللغة العبرية تمتلك ألفا وخمسمائة جذر لغوى ، بينما تمتلك اللغة اللاتينية أم اللغات الأجنبية الحية (كالإنجليزية والفرنسية) ألفين وخمسمائة جذر لغوى ، أما العربية فإنها فارسة كل اللغات إذ تمتلك أربعة آلاف وخمسمائة جذر لغوى ، فهل بعد ذلك مندوحة لأن يقال مثل ما قيل ؟

أظن أن ذلك قاطع لكل جدال فى هذا ولا يترك محلا لمراء أو مشاحة ، اللهم إلا إذا وجد محك آخر فى علوم اللغات ودروها يمكن فى ضوءه أن يقاس ثراء اللغة أى لغة ، هنا ، فإنى من على قبة هذا القرطاس أنظر إلى من يمتلك دليلا غير الذى سطرته أن يأتينى به وسوف أكون له من الشاكرين الحامدين .

أما عن حساسية اللغة العربية فى مقابل اللغات الأخرى فما من شك فى أن اللغة العربية أكثر اللغات حساسية لتوليد المعنى وتغييره بتغير السياق ، حتى أنه يمكنك أن تكون من حرفين اثنين فقط كلمات كثيرة ذات معان متعددة ، وإن كان هناك مشكك أو مجادل معاند فلينظر معى سريعا إلى ما نوره :

(*) الجذر اللغوى : يمثل المادة الخام لأصول اشتقاقات الالفاظ وتصريفاتها ، فكلمة « أمن » تمثل جبرا لغويا يمكن أن يشتق منها على سبيل المثال لا الحصر : إيمان ، مؤمن ، مؤمنة ، مؤمنات ، آمنين ، أمن مستأمن ، أمانة (راجع مجلة العربى ، مجلة ثقافية مصورة تصدر شهريا عن وزارة الإعلام بدولة الكويت . ص ١٢٠ - ١٣١) .

هـب أنك اخترت حرفين مثل الياء والدال ، وانظر ماذا ترى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ [المائدة : ٦] .

فاليد هنا يقصد بها الجارحة من أول الكوع والبوع مشتملة في ذلك الاصابع ومثلها في اللغة العادية زيد يلبس ساعة في يده ، أو بيد محمد ساعة .

وقد يكون معناها : النعمة والفضل والعطاء ، ومثلها قول الرسول ﷺ في حق أبي بكر الصديق « ما لأحد يد في الإسلام إلا وكافأناه عليها ، إلا أبا بكر فإن له يدا في الإسلام لا يكافئه عليها إلا الله » .

﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلَعْنُوا إِمَّا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ [المائدة : ٦٤] .

يد الله مع الجماعة» فمرادها القوة هنا ، وتأمل مثلاً معنى «يد» في قول العرب :

لقد أطلق الحجاج يده في القتل والترويع حتى أن سعداً يقول : اتبع سعيد

فإطلاق اليد هنا بمعنى الإسراف الشديد في القتل

واستبصر هنا معنى اليد في قول الحق سبحانه وتعالى : ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ﴾ [المائدة : ٣٨] . فاليد هنا يقصد بها الذراع في أرجح الآراء .

معان عدة وصور متنوعة أتت من حرفين في ضوء ما أسعفنا الحال وارتيبنا من المقام فكان ما تقدم من مقال ، والأمـر غير منقطع عن هذه المعانى بل هناك معان عدة وعديدة يمكن أن تأتى لاستعمالات الحرفين اللذين أوردناهما كمثال .

وما نذكره حول ثراء اللغة العربية وحساسيتها لا غرابة فيه ولا شذوذ في صحته إذ هى لغة رب العالمين التى اختارها لتكون لغة القرآن الكريم الذى أنزله على صدر رسوله الأمين محمد ﷺ ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ [يوسف : ٢] فهى لغة الأرض والسماء معا ، وهى لغة - حية من لغات الأمم المتحدة !!!

وهى لغة الملايين فى أرجاء المعمورة ، وهى لغة قابلة لمسيرة تقدم الزمان ، فهى لغة الوحى ، ووعاء التنزيل وواصلـة جماعية ، وأبلغ كلام وأعلاه طبقة ، وأسماء بلاغة ، وأسمعه فصاحة ، وأفرعه بيانا ، وأبرعه افتتانا للواقعية ، وانسجاما وتوازنا واتساقا ، لسمة مدرجها الصوتي ، واعتدال توزيع حروفها عليه .

إن لغة بهذا المعنى وتلك المواصفات وأكثر لخليق بأهلها ، وحقيق بعشيرتها أن لا يهجروها مليا أو يجافوها هنية ، إنها لغة حقيق بها كل حفاوة وحرى بها كل اهتمام وتقدير وإعظام وإكبار .

إننا يجب أن نهتم بلغتنا ، ففي الاهتمام بلغتنا اهتمام بأنفسنا ، واهتمام بذواتنا ، واهتمام بثراننا ، واهتمام بحضارتنا ، واهتمام بهويتنا ، واهتمام بحاضرنا ، وفي ذلك حفاظ على مستقبلنا ؛ لأن باللغة يتواصل الأفراد ، وبها يعبرون عن طموحاتهم وأهدافهم ورغباتهم وحاجاتهم ، وآمالهم وآلامهم ، ومخرجهم ومجرهم ، ولو أن بالأفراد حكمة فإن ذلك ما من شك سوف يؤثر على حالتهم النفسية ضيقا أو فرحا ، غما أو سرورا ، خجلا أو جرأة أو اعتزازا بالنفس ، ضعفا أو قوة في أريحية وسكينة وطمأنينة .

كما أن اللغة أداة للاتصال مع الماضي السحيق والتراث العتيق ، وفي سلامتها ، وقوتها سلامة وقوة في الاتصال بما خلف الأسلاف وتركه العظام ، وما سطره الأجداد ، وفي كل ذلك نوافذ على هويتنا وعلى ذاتنا ، وعلى ماضينا ، نستلهم منه من نحن ، وكيف كنا ، وماذا فعلنا وهو أمر ضروري لبناء وتركيب الذات وبنائها وصياغتها والاعتزاز بها .. ما من شك أن في ذلك سبيل ؛ بل كل السيل ، لأن نستلهم فلسفة الحياة ، وفلسفة حضارتنا ، وفلسفة ذواتنا ، وطبيعة ماضينا ، وفي ذلك تواصل وانبلاج لطاقت ثقافية جديدة ، وتعميد لثقافات قديمة ، وروية جديدة متجددة لمشكلاتنا ، وواقعنا ، وحاضرنا وهويتنا ، وأيديولوجيتنا ، ومتى تهتك أساميل اللغة ، وتسربلنا بزيف الوافد إلينا كان أمرنا مبنيا على الضعف لا محالة لأن ما لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له .

لقد أصبحت أم المشاكل وسيدها وأعظمها هو أن اللغة العربية مهانة من أبنائها^(٥) . يجابهها رياش عشيرتها وبنى جلدتها ، وكأنه أصبح لاهم لهم إلا عقرقها

(٥) كتب حافظ إبراهيم سنة ١٩٠٣ قصيدة صور فيها اللغة العربية وهي تنمى حظها بين أهلها وتشكروهم من الشكوى لمعاداتها يقول فيها :

رجعت لنفسي قاتلهم حصاتي	وناديت قومي فاحسبت حياتي ^(١)
رموني بمعقم في الشباب وليتي	عقمت فلم اجزع لقول عداتي ^(٢)
ولدت ولما لم اجد لعرائسي	رجالا واكفلاء وادت بناتي ^(٣)
وسعت كتاب الله لفظا وغاية	وما ضقت عن أي به وعظاتي ^(٤)
فكيف اضيق اليوم من وصف آلة	وتسويق اسماء لمختراعات
أنا البحر في أحشائه الدر كامن	فهل سألوا الغواص عن صدفاتي =

ومنكم - وإن عز الدور - أماني^(٥)
 أخاف عليكم أن تحين وفاتي^(٦)
 وكم عز أقوام بعض لغات^(٧)
 في اليتم تأتون بالكلمات
 ينادي بواي في ربيع حياتي^(٨)
 بما تحته من عشرة وشئات^(٩)
 يعض عليها أن تلين فتاتي^(١٠)
 لهن بقلب دائم الحسرات
 حيا تلك الأعظم الشخرات^(١١)
 من القبر يليني بغير آفة^(١٢)
 فأعلم أن الصالحين نماني^(١٣)
 إلى لغة لم تحصل برواة^(١٤)
 لعاب الأناس في ميل فرات^(١٥)
 مشكلة الألوان مخشلفات
 بطت رجائي بعد سط شكاتي^(١٦)
 وتنت في تلك الرموس وفاتي^(١٧)
 محات لعمير لم يقس محبات

فيسا ويحكم أبلى وتبلى مسحاني
 فلا تكلوني للزمان فإني
 أرى لرجال الغرب عزا ومنعة
 أتوا أهلهم بالمعجزات تقنا
 أبطركم من جانب الغرب ناهب
 ولو تزجرون الطير يوما علمتم
 سقى الله في بطن الجزيرة أعظما
 حفظن وداي في البلى وحفظه
 وفانحرت أهل الغرب . . والشرق مطرق
 أرى كل يوم بالجرائد منزلقا
 وأسمع للكتاب في مصر ضجة
 أبهجرتني قومي - عفا الله عنهم
 سرت لوتة الأرنج فيها كما سرى
 فجمات كشوب ضم سبعين رقعة
 إلى ممشر الكتاب والجمع حافل
 فلما حيا تبعت البت في البلى
 وإما محات لا قيامة بعبد

(١) رجعت لنفسي : أي تأملت ، والحصاة : الرأي والعقل ، واحسبت حياتي : عددتها عند الله فيما يدخر . يقول على لسان اللغة العربية : إني عدت إلى نفسي وفكرت فيما آل إليه أمرى فأسأت الظن بمقدرتي ، وكنت أصدق ما رموني به من القصور ، وناديت الناطقين بي أن ينصروني فلم أجد منهم سعيما ، فادخرت حياتي عند الله .

(٢) العداة : الأعداء يقول : اتهموني بأني لا ألد على حين أتي في ريعان شبابي ، وليتي كنت كما قالوا فلا يحزنني قولهم . وكنت بالعقم هنا عن ضيق اللغة وجمودها .

(٣) يريد بالعرائس : الألفاظ الملجوة الحسة . وواد البت : دفنها حية .

(٤) الآي : جمع آية .

(٥) الأساة : جمع الأسى ، وهي الطيب .

(٦) تكلوني : تتركوني ، وتحين . تحل .

(٧) يقال : هو في منعة ، أي في قوم يمنونه ويحمونه .

(٨) الناهب : المصوت بما هو مستكره ، وبيع الحياة أيام الشباب والقوة .

(٩) زجر الطير : هو أن ترمي الطائر بحصاة أو تصيح به ، فإن ولاك في طيرائه يماثه تقادلت به خيرا ، وإن ولاك مياسره تطيرت منه ، والثرثرة : السقوط ، والشتات : التفرق . يقول : لو استبناكم الغيب

بزجر الطيرة ، كما كان يفعل العرب لعلهم ما يجر دفتي عليكم من السقوط والانحلال .



وقتلها بأفتك الأسلحة وأشدّها دماراً، فأنشأوا للفصحى قاتلاً وريو، حتى اكتنز لحمه وقوى ساعده، هذا القاتل هو العامية وتفتنوا في الغيظ للفصحى فأقاموا المهرجانات العامة لما يسمى بالأزيال الشعبية - عفر^١. إلا أن الشعبية، ورصد المتنطعون والمتحذلقون من الأغنياء جوائز يسير لها اللعاب في مهرجانات الأرجال هذه، وكان أهل العرب لا هم لهم إلا ارتضاخ العامي من القول، والخوض في مستقعات الألفاظ المتبذلة لا يمنعه من غير، ولا يحجبهم حاجب من كرامة وكأنه لا حمية على وطنيتهم ودينهم، ويات من المخجل أن تكتب العديد من الجرائد والمجلات العربية اللفظ العربي الركيك والعامي المتبدل مدعين أن في ذلك إلهاماً غير مسبوق للقارئ ناسين أن ذلك تهتك وإنهناك للأمة وإجحاف لا إنهام، وأنهم بذلك خدم للاستعمار الذي لا يألوا جهداً في ضرب الأمة في مقتل، وهنا نجد واحداً من نصراء الفصحى ينبه إلى ذلك عندما شاع في أوائل الثلاثينيات التشيع إلى العامية في مقابل الفصحى، وخطر ذلك على الأمة حين يقول: إن الوحدة العربية تساوى صفراً إلى أصفار ليكون المجموع صفراً. وبالعامية ينصرف كل شعب إلى إلهه، وتقل الإيجابية بين أبناء العرب فيتباععدوا ويتباعضوا.

إذ، كيف نتواصل مع ماضينا السحيق وقد أصبحت أساميل لغتنا مهلهلة ومرقوعة بكل دخيل من ألفاظ اللغات غير العربية حتى جعلت منا مسخاً مشوها وجعلت منا أشباحاً ناحلة، وكان الدرن دب في أوصالنا فبدنا متهاككين منهكين، فلا

= (١٠) القنّة: الرمح، ولينا: كناية عن الضعف، ويريد بالأعظم من دفن في الجزيرة من العرب.

(١١) النخرات: البالية للفتة.

(١٢) المزلق: مكان الانزلاق، أي السقوط والزلل، والأناة: التأتى والإبطاء، ويريد وصف لفة الجرائد إذ ذاك بالضعف.

(١٣) النعّة: جمع ناع، وهو للخبر بالموت

(١٤) لم تصل برواة: أي لم يأخذها الخلف عن السلف بطريق الرواية التي تحفظها من التفسير كما هو الشأن في العربية، ويشير إلى تلك اللغة المرقمة التي كانت مستعملة أيام نشر هذه القصيدة وهي أشد انتشاراً الآن.

(١٥) اللوثة (بالضم) - عدم الإبانة، ولعاب الأفاعى: سمها، والفرات: الماء العذب.

(١٦) الشكاة: الشكوى.

(١٧) تبعت الميت: تحييه، والرموس: القبور الواحد رمس، والرفات: كل ما تكسر ويلى يريد ما بقى من الجسد بعد الموت

مجلة العربي: مجلة شهرية تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، عدد مايو سنة ١٩٨٢، ص ٧٤-٧٥.

نحن كنا على شاكلة أجدادنا العظام ، ولا نحن أصبحنا نمتلك أيديولوجية فكرية ناضجة ، فأصبحنا نحن العرب من الخليج إلى الخليج ومن المحيط إلى المحيط لا نمتلك لسانا واحدا رغم أننا ذوات عروق واحدة لا نفرقنا حتى الظروف الجوية المناخية رغم الفروق الطفيفة التي تدلل على وحدة يجب أن تكون ، فأصبحنا لاختلاف لغتنا نسيجا اجتماعيا مهلهلا ، وكيانا اقتصاديا لا يمتلك لغة واحدة؛ لأن أداة تواصلنا لم تعد واحدة فأصبحت أفكارنا متعددة متنافرة متناثرة ، وتعددت أعراف اللغة بعد ما كنا ذوات لسان واحد وفكر واحد ، وحضارة واحدة .

إن اختلافنا في لغتنا ولد لدينا اختلافا على ذواتنا وبين ذواتنا ، فتشتتت الذات ونخر قوامها سوس المخلوط من الوافد إلينا ، وازدادت الهوية بين ذوات كل كيان عربي حتى صار الأمر مخزيا إلى الحد الذي يجعلك تحتاج إلى ترجمان بينك وبين أخيك العربي كيف يفك طلاس كل لغة فيتحقق التواصل وتتوحد الفكرة .

لقد بلغ حد استهتارنا باللغة مبلغا لا يستهان به فأصبحنا نحن العرب لا نمتلك أبسط أرضية من لغة مشتركة نحقق لنا التقاء فكريا حميما ، وأصبح شبابنا يشك في ذاته ، وفي تاريخه ، وفي قوميته ، وفي أصوله ، وفي عروقه ، وفي أجداده ؛ لأنه لم تعد هناك لغة مشتركة للتواصل بين الأحفاد والأجداد ، بين الفرع الذي دب فيه الوهن ، وبين الأصل ذي القوة في الساعد والشحوذ في القد والبدن ، فلم يعد الغصن يشعر بخلاجات ونشجات الجذر والعضد ، ولم يعد الفرع يلمس قرا ولا يشعر قيظا ، ولا يس ما يجب أن يس فيه عندما تتضاعى ويتداعى أصلا ينبت منه هذا الفرع .

إن اللغة أداة قوة مجتمع وعلامة من علامات حضارات القوم ، بل لا يسمى القوم قوما إلا إذا اجتمعوا على لغة واحدة وهدف واحد ، فهل نحن أصبحنا ذوات لغة واحدة حتى نبقى قوما واحدا فنكتب لنا الحياة بعزة كما كتبت لمن كانوا قبلنا ؟

إن العجب كل العجب ، والعيب كل العيب ، والشار كل الشار ، ألا نصبح قوما واحدا نجتمعنا لغة واحدة ، يتباهى منا من راغت عربيته وضاعت فصاحته وأن يصبح من علاقات التحضر لا التطلع أن يتلوك الشاب بلفظ أجني وسط حزمة من ألفاظ اللغة العربية ، بل القبيح كل القبيح أن تصبح علامات التحضر أن يتكلم أهل أقدم لغة في التاريخ بلغة غير لغتهم في أحاديثهم العامة والعادية ، وأن يصبح من الفخار كل الفخار أن تصاب «الضاد» بجمجمة الإكس والواي والزد .

وعلى المستوى الاجتماعى فإنه يمكن القول مرتاحين : إن ما تقدم سوف يجعل هناك تنافرا لغويا بين أصحاب الجاه وأصحاب الآه ، أصحاب الجاه ذوات الثراء الباعث على الحجل من الفقراء ، فى أن أدواتهم فى ذلك هى لغتهم العربية بإهابها الجميل وقدها الأهيض المشوق .

وانظر لتلك القيم والمعايير والمبادئ التى يمكن أن ترسخ فىنا وتشب معنا إذا كنا لا نملك لسانا يجعلنا نتشرب ما جاء على لسان الأوائل ، لسانا ليس به عجمة ولا عكمة ، ونحن نقرأ مثلا ما قال به المأمون الخارثى وما قال قس بن ساعدة وهو يشر بميلاد خاتم المرسلين وما قاله أكثم بن صيفى أمام كسرى

فكيف نتواصل مع مثل ما سطره الأوائل من الأجداد وقد لوث فطرتنا ، وهدت العجمة فصاحتنا ، وتشبثت بلساننا العكمة وأدخل علينا كل دخيل وجهه القبيح وسحته القيمة؟؟

كما نتواصل فىنا قيمنا وتشب فىنا معاييرنا ، وتقوى فىنا أهدافنا وتنسج فىنا رهافة أخيلنا ونحن لا نرتشف من رضاب وحلو ثقافتنا !!؟

إننا يجب أن نهتم ببلغتنا لأنها أوعية ثقافتنا وأفنية مساجلاتنا وسوح كرامتنا وعزتنا ، وليس فى ماضينا وتراثنا إلا كل فخار وعز ومجد فلتكتاف جميعا للحفاظ عليها لأن فى الحفاظ عليها حفاظ على كل شئ أى شئ .

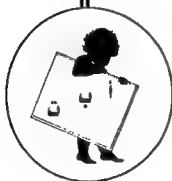
الفصل الأول

تعريف اللغة ووظيفتها

أولاً: تعريف اللغة.

ثانياً: وظيفة اللغة.

ثالثاً: ماهية علم النفس اللغوي.



أولا: تعريف اللغة:

تمثل لغة الكلام واحدة من أهم مظاهر السلوك الإنسانى اللصيقة بالجنس البشرى الذى لا يخالطه ولا يزاحمه فيها أحد من الخلائق ، كما أنها تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة .

بل وجعلت اللغة فى بعض الكتابات واحدة من أهم الفارقات للجنس البشرى عن سائر المخلوقات ، وهنالك نجد واحدا مثل أفلاطون وهو ينعت الإنسان قائلا : «الإنسان حيوان ناطق» وآخر مثل هيدجر يقول « إن اللغة بيت الشعب »

صحيح أن لكل نوع من المخلوقات لغة يتواصلون بها فيما بينهم داخل مملكتهم ويوتهم ، إلا أنها لا تعدو غير لغة إشارية تقوم على الغريزة لا أكثر ولا أقل ، وما رقصات النحل بأطوار وأشكال مختلفة إلا لغة إشارية تقوم على الغريزة فهما وإفهاما .

وقد حاول التجريبيون تعليم الحيوانات الراقية لغة الإنسان فما استطاعوا إلى ذلك سبيلا ، ومن زعم منهم قفرته على إكساب بعض هذه الحيوانات بعضا من كلمات البشر فلا يبلغ رعمه هذا فى الواقع إلا إكساب هذه الحيوانات بعضا يسيرا من هذه الكلمات بعد أن تقطعت أنفاسهم أو يكاد ، وبعد ما كانوا يقومون بتحريك شفاه هذه الحيوانات بأيديهم ، فالقردة « فيكى » مثلا ظل التجريبيون يلربونها عدة سنوات حتى تعلمت بالكاد أن تنطق بثلاث كلمات هى : « بابا » و « ماما » و « كب » أى كوب أو فتجان ، كما قضت الشمبانزى التى تبتاها عالما النفس هايس وهائيس Hayes and Hayes ست سنوات من العمل الشاق لكى تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة ، أما بالنسبة للإنسان ، فإن إتقانه للغة منطوقة يعد أمرا عاديا وسريعا بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى ، بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التخاطب بين أفراد الإنسان معانى جديدة ، وأن توجد ثنائية ، أى يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت .

وهو ما يشير إلى قدرة متفردة زود بها الإنسان عن سائر المخلوقات ، وتكوين فيسولوجى وتشريحي أكثر تعقيدا وارتقاء عن بقية خلق الله ، وهى نعمة مركبة متفردة تستوجب على الإنسان الشكر لله سبحانه وتعالى

ورغم أن الكلام يمثل مظهرا من مظاهر تفرد الإنسانية، إلا أن هذا الكلام لا يمكن النظر إليه على أنه أصوات عديمة المعنى ، بل لا يعدد للكلام صفة الكلام ، إلا إذا كان

يشير إلى معان ودلالات محددة وإلا أصبح الكلام لا يعدو غير أصوات غوغائية لا طائل من ورائها ، لا تأتى إلا من خلال الخبرة والتعليم والتدريب ، وأداة الطفل فى ذلك هو العقل .

وعلى أية حال ، فإن كان للنمل والنحل والحيوانات الثديية من رتبة الرئيسات كالقردة العليا أمثلة معروفة للتواصل ، إلا أن مستوى هذا التواصل بدائى أيضا . إذ هو اعتيادى Habituals ، أى يقوم على أساس تكوين العادات ، ويرتبط بموقف نوعى ، ويستثيره عدد من الهاديات الداخلية أو الخارجية غير الرمزية not Symbolic ، كما أن هذه الحيوانات الرئيسة إن كانت تمتلك أجهزة صوتية تساعد على البقاء وعلى توفية حاجاتها الانفعالية مثل : (الشخير Grunts ، وصياح الولولة Howls) ، إلا أنها أصوات غير رمزية ، كما أن جهاز الصوتيات لدى هذه الحيوانات يعد غير قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتميزة ذات المعنى كما يصدره هذا الجهاز لدى الإنسان .

وإن كان الإنسان الذى فضله ربه على جميع الخلائق يمتلك معجزة الإدراك المعرفى والذى يستطيع من خلاله فك شفرة الرموز اللغوية Linguistic code مما يجعل الإنسان لديه القدرة على تحويل وترجمة الرموز من نظام إلى نظام ، فإن الحيوانات لا تمتلك هذه المقدرة ، وإن كان من المؤكد أنها تستطيع أن تفكر لأنها تستطيع التمييز Discrimination ، واكتشاف الشيء المختلف من بين مجموعة أشياء ، وهو ما يشير إلى القدرة على التحقق الداخلى Inner representation ، كما أنها تمتلك أنظمة اتصال لغوية وغير لغوية واسعة النطاق مثل الصراخ والروائح ، والإشارات البصرية ، والحركات ، لكن الشيء الوحيد الذى لا يستطيع أى حيوان فعله هو القدرة على ترجمة وتحويل الرموز اللغوية إلى لغة منطوقة ، أى أن الإنسان يفرق عن الحيوان فى امتلاكه نظاما معرفيا معقدا يمكنه من تحويل التفكير إلى اللغة ، واللغة إلى تفكير خلافا وافتراقا عن جميع الحيوانات، فبارك الله أحسن الخالقين .

ولما كانت اللغة أداة التعبير عن المعنى ؛ لذا فإنها لا تقتصر فقط على الكلام الملفوظ ، بل تزيد على ذلك لتشمل ، ما هو أكثر من ذلك من إشارات وإيماءات وحركات ، وهو ما يجعلنا نقول مرتاحين بأن لغة الإنسان تتضمن جانبين رئيسين هما :

١- اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهو ما يسمى باللغة اللفظية Verbal Language .

٢- اللغة غير اللفظية NonVerbal Language وهي اللغة التي تتمثل في الحركات والإشارات والإيماءات والتي يمكن من خلالها فهم معنى معين أو دلالة مخصوصة تواضع العرف على معنى معين لها .

ولما كانت اللغة أوسع بكثير من مجرد ألفاظ، فقد ذهب بعض علماء اللغة في تعريفهم لها يختلفون فيما بينهم في التوصل إلى تعريف محدد لها ، ولعل مبعث ذلك أن بعضهم ينظر في تعريفه لها قاصرا إياها على الجانب اللفظي مسترشدا في ذلك بأن اللغة نتاج إنساني ، وغايتها التواصل مع الإنسان ، وفي المقابل ينظر فريق آخر في تعريفه للغة من زاوية أوسع ، حيث يرى أن اللغة مادام غايتها الفهم والإنهاء فإنها تتضمن ما هو أوسع من الألفاظ ناطما في تعريف اللغة ما تتضمنه من إشارات وإيماءات وحركات، وعمادهم في تأييد وجهة نظرهم هذه هو أن الإنسان أثناء الحديث لا يستغنى عن الحركات والإشارات والإيماءات ، بل وقد يعتمد فقط على هذه الحركات والإشارات والإيماءات في توصيل مراده وما يعنيه، وذلك كما يحدث عندما يستخدم الفرد أصبع السبابة بشكل معين فيفهم من هذه الحركات التهديد والوعيد ، وعندما يستخدم نفس الأصبع بشكل آخر فقد يفهم الرفض وعدم القبول ، وكذلك استخدامه لحركات الكفنيين والراس بأشكال حركية معينة ليفهم منها دلالات محددة ومعاني مقصودة .

وعلى أية حال ، إن التوصل إلى تعريف جامع للغة أمر يعد جد عسير إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أي مفهوم إنساني ، والخلاف حول تعريفها هو الشيء الذي يمكن أن نتفق عليه بداية، بينما الاتفاق على تعريف للغة لا يمثل اتفاقا عاما فهو أمر عليه خلاف .

٣- فاللغة كما يشير خلف الله (١٩٨٠) ، نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية أن تكون أداة للتحليل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد .

وكون اللغة نظاما اصطلاحيا من الرموز والإشارات المتفق على محيطها الصوتي ونغمتها أو دلالتها، فعلى ذلك تفترق اللغة في العرف الإنساني عن لغة الطير والحیوان والتي تقوم على الإشارات الغريزية فقط التي تتواصل بها كل في مملكته .



واللغة بهذا المعنى ، أداة للتواصل بين الأفراد ، وهى بهذا تتكون من مجموعة من الرموز الاصطلاحية أى مجموعة من الحروف والإشارات التى تعارف أهلها واتفقوا على محيطها الصوتى أو دلالتها ومعناها ، وبهذا يتحقق بها شرط الفهم والإفهام .

وكون اللغة رموزا اصطلاحية تعارف عليها الأفراد أو قوم من الاقوام ، فإن ذلك يفيد أن التواضع على رموز معينة فى أى لغة من اللغات يقوم على الاختيار الاتفاقى بين هؤلاء الأفراد ، وهو ما يشير إلى أن اللغات نظام مكتسب لا موروث ، كما تشير هذه العبارة إلى الاختلاف من حيث الصوت ، لا من حيث المعنى فهو ثابت يتحدد بالنسبة إلى الجنس البشرية المختلفة (نوال عطية ، ١٩٧٥) وهو ما يشير إلى أن اللغة ليست غاية فى ذاتها وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتقسيم علاقاتهم وتيسير أمور حياتهم ؛ ولهذا كانت معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية التى تستقر وتستقيم بها حياة الفرد .

كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها « قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد فى مجتمع ما » ، وهذا التعريف فى واقعه بالإضافة لما سبق يقرر مجموعة من الحقائق التى تنطوى عليها طبيعة اللغة فى حقيقتها وكيانها الداخلى الدقيق ، وهذه الحقائق هى :

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية ، بما فيها المعانى والمفردات والأصوات والقواعد التى تنظمها جميعا تتولد وتنمو فى ذهن الفرد الناطق للغة أو مستعملها ، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة ، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات ، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين ، وتتداخل فى تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل فى تركيب الأذن والجهاز العصبى والمنخ والجهاز الصوتى لدى الإنسان .

٢- أن هذه القدرة تكتسب ، ولا يولد الإنسان بها ، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطرى لاكتسابها ، ويدفعه لهذا الاكتساب فى العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا ، ورغبته فى التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة .

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متفق عليه أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية ، أو الجماعة الناطقة للغة، ويدخل فى تكوين هذا النسق العديد من الوحدات أو الأنساق الفرعية هى :

أ- النسق الصوتى : وهو الذى يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية .

ب- النسق الدلالى : ويعنى ترتيب الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة فى اللغة .

ج - النسق الإعرابى أو النحوى : ويعنى ترتيب كلمات الجملة أو الجمل فى أشكالها المقررة فى اللغة .

د- النسق الصرفى : وهو النسق الذى تعالج فيه أو من خلاله بنائيات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها .

هـ - النسق المعجمى : ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعانى والمواقف المختلفة فى إطار اللغة .

٤- أن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد .

وعلى أية حال ، فإنه مهما كان من خلاف فإن التصريفات فى هذا المجال تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الاصطلاحية التى تعارف عليها قوم من الأقوام فى بيئة من البيئات للتعبير عن المعانى والمقاصد وأداة للتواصل بينهم .

ثانياً: وظيفة اللغة :

إذا تصورت أنك تحيا بلا لغة مع بنى جنسك فتصور فى نفس اللحظة كيف سيكون مستوى تفكيرك وكيف ستكون طبيعة حياتك ، وعندما تتعمق فى إلحاق هذين الفرعين من التصور بصيرورة حياتك فإنك سوف ترى أن اللغة لها وظائف عدة، ولعل من أهم هذه الوظائف ما يلى :

١- بقاء حياة الفرد واجتماعه اللغوى مع الغير :

لو لم يكن مصير الإنسان متعلقا بوجود لغة ما لما كان له حاجة فى اختراعها فالإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلا ما يسد به حاجاته ويحفظ بها بقاءه وإلا فما الداعى للاختراع إذن ؟

إن اللغة تعد سر بقاء الإنسان ومداومة حياته ، فاللغة بالنسبة للإنسان بمثابة الماء والهواء ، وليس معنى كلامنا أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لمات ، ولكن ما نعني أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام وأحقر الحشرات وأضعف الفئران ، إذ كيف يرتقى الإنسان ويتقدم إذا لم يكن لديه آلية للفهم والإفهام .

فاللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها ، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها ، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ، وطريقه إلى تصريف شئون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه ، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية ، فإنه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد كلياً على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مأربه .

واللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم ، وطريقه إلى فهمهم وتحسن أذواقهم ، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم ، ولإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم ، ومن ثم توفير كل ما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام ، وبالتالي فاللغة تصبح أساساً لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته ، وعاملاً مهماً بها لتحقيق منافع ورغباته وتسهيل سبل تنشئته وتيسر أمور عيشه في إطار هذه المجموعة ، وربما كان هذا هو ما كان يعنيه « هيدجر » من قوله : « إن اللغة هي منزل الكائن البشري » .

واللغة أيضاً وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربهِ وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة ، فبواسطتها يمتزج بالآخرين ويقوى علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه ، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته ، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعاً ونمواً ، وهذا ما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج والمشاركة في تحقيق التطور الفكري ، وهكذا بفضل اللغة تصصرف شئون الفرد ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية ، وبفضلها أيضاً تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم وترتقى

حضارتهم وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة . حيث يكون الفرد في مجتمعه ، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشرى .

واللغة كما يعبر أحد الدارسين : « مرآة الشعب ومستودع تراثه ، وديوان أدبه ، وسجل مطامحه وأحلامه ، ومفتاح أفكاره وعواطفه ، وهى فوق هذا وذاك رمز كيانه الروحى وعنوان وحدته وتقدمه وخزائنه وعاداته وتقاليده وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة ورجبة من التجارب والمعارف والأفكار وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم ، فيطلع على عاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم فتحسن أذواقهم ، ويطلع على تراث أمته الفكرى والحضارى والاجتماعى ، وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان ، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم فترقى طرائق اجتماعه مع الآخرين » .

٢- الوظيفة النفسية للغة،

أ- اللغة والنمو العقلى :

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلى للإنسان منوط بنموه اللغوى ، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية ، فمما ذكاؤه وقوى تفكيره ، لقد أكد الفيلسوف الفرنسى إتيان كونديلاك Etienne Condillac على أن المعارف والمفاهيم والتجارب تستمد أساسا من الإحساسات أى من خلال التجارب الحسية ، ولكن الوساطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والتجارب هى اللغة ، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية .

إن الإنسان بدون لغة سوف لا يعدو فكره وتخيله فكر وتخيل حيوان يعبث فى فيافى قاحلة لا خضرة فيها ولا ماء ، ومن ثم فإن عقله وما يمتلك من قدرات لم يكن ليمتاز وينضج إلى الحد الذى يجعله يخترع ويبتكر ؛ لأن اللغة تؤدى إلى ترقية التخيل فتجعله آلة ناجحة فى إعادة الإنتاج من خلال ما يزيده التخيل ويحذفه ويعدله ، واللغة هى أداة الإنسان وآلته لفك رموز ما يدور باللحن ، وهى أيضا وجه الفكر الناطق والظاهر والملموس ، ومن هنا يشير جمعة (١٩٩٠) إلى ما يسمى بالوظيفة الاستكشافية Heuristic finction للغة تلك الوظيفة التى تتجلى أهم مهامها فى الاستفهام من خلال استخدام الإنسان للغة فى الاستفسار عن الجوانب التى لا يفهمها فيما يحيط به من مؤثرات ومكونات بيئية فيعمد بذلك إلى سد النقص الذى يعتريه فى كل جوانب حياته .

ب- اللغة وتنمية التفكير والذكاء :

إن بابتكار الإنسان لرموز اللغة حتى ينشئ لغة له جعله باستخدامها يرتقى من التفكير الحسى إلى التفكير المجرد وهو نوع من التفكير يعبر عن أسمى معانى ارتقاء الإنسانية ، ويشير حلمى خليل (١٩٨٠) إلى أن الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرموز اللغوية ويستخدمها استطاع فى الوقت نفسه أن يحقق لعملية التفكير عنده استقلالا عن العالم المادى بحيث أصبحت هذه الرموز ممثلة فى الكلمات ، وهى موضوع التفكير بدلا من الأشياء ذاتها ، ولذلك خطى الإنسان خطواته الأولى نحو التفكير المجرد .

إن مثل هذا الأمر إنما يعبر بصدق عن العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة حتى قيل فى شأن هذه العلاقة بأن اللغة هى الوجه المنطوق للفكر وأن الفكر هو لغة صامتة ، إن مثل هذه العلاقة التبادلية التى استعرت انتباه الأوائل من الفلاسفة والمناطقة وعلماء الكلام وعلماء النفس لتعبر بجلاء عن أهمية اللغة فى تنمية الفكر ، وعن أهمية الفكر فى تنمية اللغة ، ومن ثم فقد نظر البعض لأهمية العلاقة فاعتبروا أن أفضل طريقة لدراسة العقل الإنسانى والتعرف عليه إنما يأتى من خلال دراسة لغته ، واعتبروا أن هدف اللغة الرئيس والأساس هو بحث ومعرفة العقل سواء كان هذا العقل عقل فرد بذاته أو عقل جماعة بعينها ، كما تكون الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات العقلية ، وأساسا للذكاء الذى يضحى بمنزلة المقطر أو الملهب والمصنف للمادة الخام التى تنقلها الأحاسيس ، ومن هذا المنطلق أكد كوندياك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء .

أما يياجييه فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع ، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو للخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها فى السياق الاجتماعى هى اللغة ، فاللغة تحدد وتميز الأشياء والاحداث وتجعل لكل منها هوية وتنقلها عن عالمها المحسوس إلى عالم ذهنى مجرد ؛ ولذلك فإن اللغة فى رأى يياجييه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها فى ذهنه وعلى التفكير المستمر فى العلاقات الدقيقة بينها ، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار ، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التى اكتسبها ويطورها فى ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة ، ويركب جملة ويشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة ، وطبقات لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة .

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء ،
وفى ذلك يقول لويس تيرمان Lewis Terman معلقا على اختبارات الذكاء لاستانفورد -
بينيه Bient :

« إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء » ولهذا رأى فى
الحقيقة عدة توجهات يمكن أن نوجزها على النحو التالى :

١- هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه ،
فالأفراد الذين يفكرون تفكيراً عميقاً ومنوعاً مضطرون فى الغالب للبحث
الجبرى عن المعلومات والمعارف ، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من
الأفكار ، ولا شك أن أى جزء من هذه الأفكار يشتمل على مجموعة من
المفاهيم والمعانى الحسية والمجردة التى تقد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو
الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها . إضافة إلى ذلك فإن مجموع
الأفكار التى تفسد إلى أذهان هؤلاء يستلحق البحث عن ألفاظ وصيغ لغوية
تمكن من نقلها إلى الآخرين ، ومن التعبير عنها على نحو يتوافق مع العرف
اللغوى العام ، وبذلك فإن الذكاء يسوق إلى التفكير ، والتفكير يسوق إلى
اكتساب المادة المعرفية التى يعمل فيها الفكر ، والمادة المعرفية المكتسبة تقود فى
العادة إلى البحث عن اللغة التى تنقلها وتعبر عنها وتقابض بها أفكار
الآخرين ومعارفهم ، وبهذا يتكون الرصيد اللغوى الغزير ليكون دليلا على
الذكاء أو مشيرا إليه .

٢- من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلى للفرد زادت قدرته على فهم
ما يقرأه أو يسمعه من الجمل والعبارات ، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين
المفردات اللغوية ومدلولاتها ، وبالتالي زادت حصيلته اللغوية ، وعلى
العكس من ذلك كلما قلت نسبة ذكاء هذا الفرد ضعف فهمه لما يقرأه أو
يسمعه ، ومن ثم ضعف إدراكه للعلاقات اللغوية وقلت حصيلته من المفردات
والمعانى ، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات
اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلا على سعة تفكيره ونمو ذكائه .

٣- مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة فى البحث
عنها فى الذاكرة والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التى تستدعيها أو
تستحضرها فى الذهن ، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من

أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته ، وبالتالي فإن الثراء اللغوى لا يدل على ثراء ثقافى فحسب وإنما يدل أيضا على خصوصية فى التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية فى مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط .

ج - اللغة والانتماء :

ما من شك أن اللغة تعمل على تنمية الاتجاهات نحو المواطنة والانتماء للقومية من خلال تأسيس ارتباط الفرد بجذوره ، إذ تعد اللغة آلة الإنسان ووسيلته الفاعلة للاطلاع على قيم التراث وما خلفه السلف ، فيشرب الطفل الصغير ، والشاب الراشد وقد تشرب قيم الماضى واطلع على ما خلفه الآخرون فيتعرف على إيجابياتهم فيزيد إكباره لتراثه وقوميته وجذوره وانتمائه ، ويتعرف على سلبياتهم فيصحح المسار ويخطط للمستقبل، وبذا يصبح الفرد موصولا لديه حلقات الزمان الثلاثة : الماضى والحاضر والمستقبل .

ولا يفوتنا هنا أن تنبه إلى فضيحة عظمى - ولا أجد من ألفاظ اللغة غير هذا اللفظ - تقع فى حق تربية هذا الجيل من أطفال مصر والأمة العربية ، وكثيرا ما نبهنا إليها مستخدمين جوارح اللفظ وقوارص الكلم ، تلك الفضيحة التى تتمثل فى خسارة واضحة وفادحة سوف يجنى ثمارها هذا البلد الطيب الأمين مصر الكنانة الطاهرة وأبناء الأمة العربية . هذه الفضيحة تتمثل فى تعليم أطفال رياض الأطفال اللغة الإنجليزية مع أو قبل تمكنهم من اللغة العربية ، وهو أمر سوف يؤدى إلى تهتك أجيال بأكملها ، وسوف يؤدى إلى طعن فى انتماء هذا الجيل إلى وطنه وثقافته وعرويته وقوميته وأيديولوجيته .

إن تعليم اللغة الإنجليزية مع أو قبل اللغة الأم ، اللغة العربية ، يؤدى إلى ما يسمى بالكف المعرفى Cognitive Inhibition للفتين ؛ لأن تعلم لغتين فى آن واحد وفى سن مبكرة ، أو تعلم اللغة الثانية قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم يؤدى إلى ما يسمى بالتداخل المعرفى Cognitive Interference حيث تقوم كل لغة بالتأثير السلبى على نمو اللغة الأخرى ، فاللغة العربية سوف تشبث نمو اللغة الإنجليزية، كما تشبث اللغة الإنجليزية نمو اللغة العربية .



إننا إذ ننبه مشلحين بكل ما نمتلك من صوت زاعق حد الصراخ ، واخلجات حتى البقية من الانفاس المدعمة بالقوة حد القعقة أو الهدير أن يوقف تعليم اللغة الإنجليزية والتي سوف يدفع ثمن تدخلها فى فطر الاطفال الأبرياء تلويثا وتديورا بلادا من أظهر بلاد الدنيا ومن أعلى بقاع الأرض قاطبة ، ألا وهى مصر الحبيبة وأمتنا العربية الغالية فضلا عن ظاهرة الكف أو التثبط أو التدخل المعرفى التى ذكرناها والتي تمثل مخاضا طبيعيا لتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية فى هذه السن المبكرة ، فضلا عن ذلك ، فإن هناك سليات أخرى سوف تدفع أمتنا الحبيبة ثمنها غاليا فيما بعد .

واليك بعض المغارم والأثمان التى سوف تدفع من أكباد هذا البلد الطاهر ، مصر الكنانة على سبيل المثال لا الحصر :

١- تفيد نتائج دراسات وبحوث علم النفس أن اللغة والذكاء صنوان ، إذ توجد علاقة وطيدة بين الذكاء واللغة ، فكلما زادت القدرة اللغوية زاد ذكاء الأفراد حتى قيل فى بعض الأبحاث أنه يمكن استخدام مقاييس القدرة اللغوية لتعبر بصورة أقرب إلى الصحة عن نسبة الذكاء ، ومن ثم يصبح من البدهى أن تبسيط اللغة سوف يؤدى إلى التأثير بالسلب على الذكاء الذى تمتلكه هذه الأجيال من الاطفال التى ريت بالطريقة السابقة، فهل من صالح أمتنا الحبيبة أن يتولى إمرتها فيما بعد أجيال مقروصة الذكاء !!؟

٢- إنه من المعروف أن اللغة تدفع حاملها لأن تكون ثقافته وانتماءه على شاكلة موطنها ومسقط رأسها ، كما تجعل المتعلم متحيزا لبلد اللغة التى تعلمها ومتحيزا لهذه البلد فى انتمائه وثقافته واتجاهه ، فهل من صالح أمتنا الحبيبة ذلك ؟

إن دراسة خطيرة نشرتها مجلة (ميلد إست جورنال) المجلد ٣٦ / ج ٤ / ١٩٨٢ أجراها أستاذ العلوم السياسية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة خلال العام ١٩٨٢/٨١ حول الاتجاهات السياسية لطلاب الجامعة الذين يلاحظ أنهم فى الغالب من أبناء (الصفوة) فى مصر تؤكد النتائج على الأثر الخطير لمثل هذه الجامعة على اتجاهات الطلاب وانتمائهم وهم الذين سوف يتولون فى أغلب الاحوال بحكم موقعهم وموقع آبائهم المناصب القيادية .

فعندما سألهم الباحث : أى من الآتى يصف بصدق شخصية مصر السياسية ؟

- أجابو : مصر قلب الأمة العربية (٥, ٨٪).
- مصر جزء من الحضارة الغربية وعالم البحر الأبيض المتوسط (٣, ٩٪).
- مصر أرض الفراغة (٥٣, ٩٪) .
- وعندما سألهم : هل مصر تنتمى إلى العالم العربى أجاب بالرفض (٢٨, ٩٪).
- وحين سألهم : هل على مصر التزامات تجاه العالم العربى أجاب بالموافقة (٢٨, ٧٪).
- ويؤكد الباحث الأمريكى على أن عملية التغريب قد تركت آثارا بالغة على طبيعة الانتماء التى تميز أبناء هذه الفئة ، حيث يلاحظ أن ٦٦٪ من أبناء هذه الطبقة من طلاب الجامعة الأمريكية قد فضلوا العمل بعد التخرج خارج مصر، وأن ١٣٪ فقط هم الذين قبلوا العمل بداخلها ، ولكن بمواصفات وشروط محددة !!

إن الأمر كما تقدم ليس بالهين ولا بالسهل فهل يليق بأم الحضارات هذا ؟

- ٣- إن إدخال اللغة الأجنبية فى التعليم، وفى هذه السن المبكرة، بجوار اللغة الأم يؤثر بالسلب على القدرة اللغوية لدى الطفل ، وكذلك فهمه وإفهامه ، الأمر الذى سوف يجعل الطفل فى النهاية وبعدم يكبر غير قادر على الاتصال بماضى وحضارة أمته ، إذ إن فساد ملكته اللغوية سوف يجعله غير قادر على فهم التراث المكتسوب طبقا لأصول اللفظ الفصيح فى اللغة ، مما يجعلنا فى النهاية نخرج أجيالا فاسدة الجذور مبتورة الأصول ، غير موصولة بماضيها وأصول أمتها ، وصدق من قال : من لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له .
- ٤- إن تعلم اللغة الأجنبية الثانية والتحيز لها منذ هذه السن المبكرة ما من شك يؤثر على أيديولوجية الأفراد وهويتهم نظرا لتحيزهم لثقافة بلاد هذه اللغة لكننا ننوه هنا إلى أن ما تقدم ليس معناه على أى نحو من الانحاء القول بعدم تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ولكن ما نقوله هو تأخير سن تعليم هذه اللغات إلى ما بعد المرحلة الابتدائية حتى نفسح للأطفال المتعلمين قدرا يسمح لهم بالتمكن من اللغة الأم .

وعود على بدء ، لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالافكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه ، كما سبق وأشرنا، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات

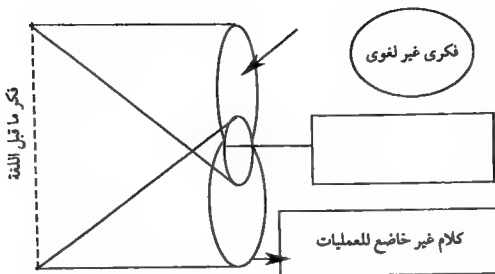
ومواقف جديدة لديه ، وتدفعه إلى الحركة والتفكير ، وتوحي له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية ، وهذا ما دفع بعض الباحثين لأن يربط اللغة بالفكر الإنسانى وقرر بأن « إمكانية التفكير أولا وأخيرا تستند إلى اللغة التى تستخدم فى إبراز عناصر الفكر ، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر » بل إن بعضا آخر مثل « واطسون » و « آرثر كيسلر » تجاوز ذلك فرأى أن اللغة هى التفكير نفسه .

ولهذا ذهب فيجوتسكى Vygotsky فى كتابه اللغة والتفكير Thought and Language إلى أن اللغة وظيفتين إحداهما : اجتماعية وتمثل فى الاتصال الخارجى للإنسان مع غيره من أبناء جنسه ، والثانية : شخصية وتمثل فى المعالجة الداخلية Internal manipulation للأفكار .

واتساع اللغة هو اتساع التفكير ، هو اتساع الحياة العقلية لدى الإنسان ، هو اتساع تاريخه ، هو اتساع علمه ، منهجا وتحليلا وفلسفة .. فالتفكير يفتح اللغة ويصوغها ، وكذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه ، وتوسع اللغة باتساع الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للإنسان ، ويصوغ الإنسان ما يستطيع من حياته العقلية والوجدانية والاجتماعية فى عبارات لغة .

ويذهب دينيس تشايلد (١٩٨٣) إلى أن كيسلر يرى : « إن التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأجيال الصوتية ، وإنه نوع من الهمس غير المسموع الذى يدور بين المرء ونفسه » أو بتعبير آخر أن التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن ، فاللغة والفكر وجهان لعملة واحدة .

ويذهب فيجوتسكى فاصلا بين اللغة والتفكير فى جانب وواصل بينهما فى جانب آخر ، أى أنه لا ينظر إلى اللغة والتفكير على أنهما ينشآن فى آن واحد نشووا يعبر عن أنهما موصلان من ناحية الجذور ، فهو يرى أن اللغة والتفكير صادران من جذور مختلفة ، ففي البداية يوجد ما يمكن وصفه « بفكر ما قبل اللغة » ، وكلام ما قبل العمليات ، وأن كلا منهما يندمج فى الآخر بالتدرج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات .



شكل (١-١)

نموذج توضيحي لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة
(دينيس تشايلد : ١٩٨٣ : ١٨٢)

ويوجد الكثير من الدلائل التي تشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع في مرحلة النشاط الحسي الحركي ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من الصور الذهنية Imagery والمهارات الحركية Motor Sills في الأعمال العملية ، وقد يؤدي التعليم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب Learning by Heart دون أى استيعاب للمعنى إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية .

لذلك يرى فيجوتسكى أن تفكير الأطفال صغار السن يشبه تفكير الحيوانات لأنه يحدث بدون لغة ، ويرى أن من الأمثلة على ذلك ، تفكير الطفل الذى يبلغ من العمر أشهر قليلة فى حل مشكلات بسيطة مثل تناول الأشياء ، وفتح الأبواب ، والقبض على الأشياء ، وكذلك أصوات مناغاته الأولى ما هى إلا كلام بدون تفكير نحو تلبية أهداف أو أغراض اجتماعية مثل جذب الانتباه إليهم ، ويرى فيجوتسكى أن النقطة الحرجة فى علاقة التفكير واللغة تحدث عندما يبلغ الطفل حوالى سنتين من عمره ، ففى هذا العمر نجد أن منحنى التفكير الذى يسبق اللغة ومنحنى اللغة التى تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان مع بعضهما البعض لكى يأدنا بيده نوع جديد من السلوك ، وهنا يصبح التفكير لفظياً والكلام معقولاً .

وعلى الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بتأاج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة ، فإن ذلك كما يقول وايتهد A.N Whitehead لا يعنى أن اللغة هى جوهر الفكر وماهية ، فكثيرا ما تقصر اللغة مهما كانت سعتها وقدرتها على التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتاج قريحته ، ثم إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر ، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على ممارسة اللغة ، وهو كذلك يستطيع أن يطور اللغة أو يغير فيها ، فهو يستطيع أن يغير فى أنماطها وفى رموزها وفى مدلولات ومفاهيم هذه الرموز بما أوتى من قدرات عقلية وملكات خاصة ، أضف إلى ذلك « أن صفات لغة من اللغات تظل قائمة مادام أهلها يحتفظون بماداتهم نفسها فى التفكير ، وإلا فهذه الصفات قابلة للفساد والاندثار والضياع ، ومن الخطأ أن تعد اللغة كائنا مثاليا ، تتطور مستقلة عن البشر ، وتتبع أغراضها الخاصة بها . إن اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون ويتكلمون » إذن فاللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفكير ، غير أنها ليست شرطا ضروريا لحصوله ، وليست هى التفكير نفسه ، وإنما هى آتة وأدواته أو المساعد الآلى له ، كما يعبر العالم المنطقى وليم جفونز Willim Jeovns .

ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كليا على استخدام اللغة كما يزعم البعض ، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العالم وينمى قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية ، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقى مستوى فهمه لها وما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة .

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثيرا مما تضطرب به أحاسيسه ، كما تعينه على تصوير ما يتجه هذا العقل وهذا الخيال ، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات ، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار ، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف ، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره ، أى أن التفكير يصوغ اللغة ، كما أن اللغة توجه التفكير ، فمثل اللغة والتفكير- كما يشير الدكتور سيد عثمان- كمثل وإبل صيب من السماء أصاب أرضا غير جامدة ولا صلدة ، أرضا قابلة للتشكيل ، فشكلها وشق فيها قنوات ، وفروعها ذات أشكال وانحناءات شتى ، كان التشكيل محكوم بطبيعة الأرض ، ما لان منها وما صلب ، ما ذاب وما صمد ، ما تأكل وما تراكم ، ما أطاع وما

استعصى ، ثم إن هذا التشكيل ذاته ، أو هذه الصياغة لشكل الأرض ، التى استقبلت مسارات المياه التى تنزل أو تتحرك فيما تشكل من قنوات وفروع ، وهو ما يوضح الطبيعة الدينامية التفاعلية بين اللغة والتفكير ويفرد ضرورة من ضروريات الاهتمام باللغة لدى الأطفال وأفكارهم ، وبذلك يكون أكثر وعيا وأثرى فكرا وأوسع معرفة وأكثر قابلية للإبداع والإنتاج .

ويضم الإنسان بعد الاطلاع على تراث أمته المدون تجارب الماضين إلى التجارب والأفكار التى يكتسبها فى حياته الحاضرة فتكون هذه كلها قاعدة أساسية لإبداعات جديدة نامية متطورة ينقلها بواسطة اللغة أيضا إلى أجيال المستقبل فيحافظ على أصالة ما ينتج ويبقى جذور تراثه ممتدة راسخة وفروعه مشمرة معطاءة ، كما يشارك فى تطوير النتاج الفكرى الإنسانى وفى استمرارية التقدم الحضارى البشرى .

٣- الوظيفة الحضارية للغة:

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر وأثر اللغة البالغ فى نمو ذهن الإنسان وتطويرة وإخصابه وإمداده المستمر بالتجارب والأفكار والمعارف والخبرات هى الأساس الذى قامت عليه النظرية التى ربطت بين اللغة والحضارة ، ورأت أن اللغة هى الوسيلة المهمة والرئيسة للتطور والتقدم الحضارى البشرى ، يقول د . أشلى مونتاكو: « إن الوسيلة المهمة التى يتحضر بها الإنسان إن هى إلا نظام من الرموز يتوسط بين المؤثر والمتأثر ، وهذا النظام هو اللغة ، فاللغة تضيف بعدا جديدا إلى عالم الإنسان » .

وهذه العلاقة بين اللغة والفكر وبين اللغة والمعرفة هى الأساس أيضا فى اعتبار اللغة مرآة لشخصية الفرد وسجلا أو مظهرا لحضارة المجتمع ، فهى تشترك فى تشكيل سلوكيات الأفراد والشعوب على اختلافها وتعكس هذه السلوكيات بكل أشكالها وجميع ملامحاتها ، كما أنها تتأثر بهذه السلوكيات ، إننا كما نستطيع أن ندرك مقدار ذكاء الفرد من خلال استخدامه للغة نستطيع أيضا أن نتعرف من خلال هذا الاستخدام على طبيعة تفكيره وكيانه النفسى وسلوكه الوجدانى وطابعه الشعورى ومعتقداته وعاداته وطريقة حياته ، وهذه كلها أسس لاكتشاف انتمائه الحضارى ، ومثلما نتعرف شخصية الفرد وكيانه الروحى والوجدانى وانتماءه الحضارى من خلال ممارسة اللغة نتعرف أيضا على شخصية للمجتمع وحضارته من خلال ممارسة هذا المجتمع للغة ، حيث تكون هذه اللغة هى العصب النابض لكل نشاط اجتماعى ، فاللغة أيضا هى لسان كل الشعب المعبر عن

أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه وآماله وآلامه وتطلعه وطموحه ، كما أن اللغة وما دون من آثارها من شعر ونثر وفكر وأدب هو تاريخ الأمة وتراثها الذى تعتز به وتباهى ؛ ولذلك فكل أمة يحق هى التى تفخر بلغتها وتعز بها ، وتحرص على انتشارها ومنع اختلاطها بغيرها من اللغات لتظل نقية صافية ، وهى المصدر الحى الوثيق لمعرفة القيم والمثل والمفاهيم الحضارية التى تميز مجتمعا معينا عن غيره من المجتمعات ، وبهذا تصبح اللغة فهرسا لحضارة كل مجتمع تتأثر بها وتؤثر فيها إلى الحد الذى يصبح الفصل بينهما متعذرا ، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار اللغة جزءا من كيان المجتمع وكيان حضارته فاللغة مقوم رئيس من مقومات وجود الأمة واستمرار هويتها ، وأى خطر يهددها هو - فى الواقع - خطر يهدد شخصية الأمة فى مسارها التاريخى والاجتماعى والحضارى وشتى المجالات الحياتية .

هنا تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية ، وتمثل الوسيلة الرئيسة التى تصل بها إلى الأجيال ، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنتجات الحضارية بمختلف صورها ، وعن طريقها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحياة يموت ؛ ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم فى تشكيل فكر ثقافة وحياة الأجيال التالية ، ويكفى أن نذكر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشا على جدران أثارهم هو الذى أتاح لنا الآن- بعد بضعة آلاف من السنين - أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم .

ثالثا: ماهية علم النفس القوى؛

تعد اللغة المنطوقة باصطلاحها المتعارف عليه إحدى من الله على الإنسان ﴿وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها﴾ [النحل: ١٨] فلقد اختص الله بها بنى آدم ليتفردوا بها ضمن نعم أخرى على سائر مخلوقاته .. إذ الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية قراءة وكتابة ليبر بها عن أفكاره وطموحه ، وآلامه ، وآماله ، ويتواصل بها مع بنى جنسه على اختلاف ألوانهم وألسنتهم .

ولما كانت اللغة هى آلة الإنسان للتحليل والتركيب والتعبير ، فحرى بنا أن نشير إلى أنه نظرا لأهميتها فقد كانت على مر العصور موضع اهتمام تخصصات مختلفة ومتعددة ومتنوعة ، فهى موضوع للتخصص عند النحاة وأهل الشعر وأصحاب البيان والبلاغة ، وهى موضوع للدراسة بحث علماء الأنثروبولوجى ، وعلماء الاجتماع ، والفلاسفة ، وعلماء النفس والطب .

وكتاج طبيعى لدينامية العلاقة بين كافة العلوم والتخصصات ، تلك العلاقة التى تقوم على فطرة مركوزة لدى بنى الإنسان وهى حب الاستطلاع ، وفصول الاستكشاف ، واستجلاء غموض كل مبهم وكشف كل مستور ، الأمر الذى ولد تأثيرا وتأثرا متبادلا يشبع فضول الإنسان ، مما أدى فى النهاية إلى توالد علوم متعددة ومختلفة ، كان منها تلك العلوم التى جعلت من علم اللغة أو بالأحرى لغة الإنسان أساسا تهتم به ، وتجهلها موضوع بحث وتنقيب وتأمل وتطلع وتفكير وتدبر ، فأنشئت علوم جديدة فى هذا الإطار؛ منها علم نفس اللغة ، أو ما يسميه البعض علم النفس اللغوى ، وآخرون ذهبوا يبحثون وراء الجانب النفعى للغة، كما يظهر فى لغة الإنسان على المسرح الاجتماعى فذهبوا ينشئون علما وليدا يسمى علم اللغة الاجتماعى Sociolinguistics ليختص هذا العلم فقط بالجانب العملى من اللغة أو الجانب النفعى من الكلام ومستوياته المختلفة سواء كان هذا الكلام رسميا Formal Speech أو كلاما غير رسمى Informal Speech مراعين فى ذلك السياقات Context المختلفة التى يستخدم فيها هذا الكلام أو ذاك من الناحية السياسية أو الاجتماعية أو الطبقيّة أو المهنيّة ، وما يدور حول استخلاص الملامح اللغوية المتمثلة فى الأصوات والكلمات والتراكيب والدلالات لكل حالة من حالات استخدام الكلام فى ظرف من الظروف أو فى سياق من السياقات .

ومنذ وجود الإنسان على ظهر البسيطة وهو مشغول بنفسه، مشغول بغيره، متأمل لذاته ، متفحص للفته ولغة غيره حتى من الحيوانات ، فذهب ينظر إلى الحيوانات وكيف تتواصل فأنشأ بعض العلماء لها لغة ، وتكلم بعض عوام الناس عن لغة للحيوانات تتواصل بها ، إذ أعجبه رقصات ملكة النحل الدائرية وهى تخبر أفراد أسرتها بحاجة أسرة النحل الكبيرة الملحة إلى الطعام ، وذهب ليعضف على بعض أصوات الحيوانات المحيطة به أفكارا وتلميحات تشير صراحة إلى وجود لغة بين الحيوانات ومنهم من ذهب يؤكد أنه لا مندوحة لتكذيب أن للحيوانات لغة للتواصل مستكين على قول سيدنا سليمان ﷺ : ﴿ عَلِمْنَا مِنْهَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ ﴾ [النمل: ١٦] وحديثه مع الهدهد الأتى من سبأ بالنبا اليقين .

ورغم كل ذلك فإن الأمر سيظل غامضا علينا فيما يتعلق بكيفية التواصل بين الحيوانات ، وأى لغة يستخدمون ومم تتكون هذه اللغة؟ ، إلا أن أفضل ما يمكن قوله فى هذا السياق أن الحيوانات تتواصل من خلال اتباعها لنظام إشارى بدائى من النوع

الغريزي ، وأن لغتها تتسم بالبساطة والبداية والغريزية ، أما لغة بنى الإنسان فإنها تتسم بالتعقيد والتركيب ، ومن هنا فقد وضعت العديد من النظريات من جميع التخصصات فى محاولة منها لسبر غور حقيقتها وكنهها ، وكيف تكتسب وكيف تتمثل وكيف تنتج ، وكيف يعبر بها الإنسان ؟

وعلم النفس اللغوى أحد الفروع الحديثة على الساحة العربية ، وهو من الفروع التى لا يوجد لها أب شرعى لأمع يمكن أن نسميه الوالد الرسمى الذى يتبنى هذا العلم ليقم له محفلا من الدراسات وحواريين من الباحثين ، رغم أن الساحة العربية ترصد لإسهامات مميزة لم يشأ لها أن تنمو وتكبر حتى يشتد عودها ، ويستقيم صلبها ، وتشب على قدمين راسختين رسوخ الفروع الأخرى لعلم النفس حتى تنكفئ مرتدة على أعقابها هامة خامسة ، كما أن رسدا متائيا لإسهامات حوارى هذا العلم من الباحثين يجعلنا نشير إلى دراسات مميزة لبعض الباحثين فى بعض الجامعات المصرية ، لكن ما فتت هذه الدراسات تعلن عن نفسها لتنادى الباحثين الآخرين حتى وجدنا أصواتهم وقد ضاعت ضمن غوغاء الأصوات الجوفاء ويخفت صوت الصادحين ببحوثهم وسط أصوات الناعقين والزاعقين ، فبدت الدراسات فى هذا العلم الوليد وكأنها قد حيكت فى غفلة من الآخرين ، وأنها ولدت مصابة بعلّة موتها ليس لداء أصابها ، بل لضيق عقول قارئها فنشرت جهود الآخرين حتى يمكن أن تقول أنها انتهت ، وما بين الفينة والفينة ، وما بين الحين والحين تهب بعض الأقلام من سباتها العميق محاولة أن تحسّى موات الأرض الجذباء ، وتنطق اللسان الحرساء ، وتحاول أن تقف على ما سطره الآخرون فى محاولة للوصول إلى فروق واضحة بين اهتمامهم واهتمام أهل اللغة وعلماء النفس فيما يخص كيفية استخدام الأفراد للكلمات والجمل ... أى كيف يستخدمون اللغة .

وقد ذهب تشومسكى Chomsky (١٩٦٥) إلى أن علماء اللغة فى دراستهم للغة يهتمون بالكفاءة اللغوية ، أى كفاءة الأفراد وتمكنهم فى اللغة ، أما علماء النفس فلأنهم يهتمون بالأداء اللغوى ، والعوامل المؤثرة التى تكمن خلف الأداء اللغوى كالانتباه ، والإدراك ، والذاكرة .. كما أن اللغويين لا يهتمون بكيف يتم ذلك ، ولا كيف يستخدم الأفراد الجمل ، بينما علماء النفس يهتمون من خلال التجريب بكيف أن الأفراد يستخدمون اللغة فى مواقف محددة ، ومن قبل ذلك كيف أن الأفراد يكسبون اللغة وكيف يتعلمونها ، فهم من خلال التجريب مثلا يحاولون معرفة كيف أن الأفراد

يستدخلون التراكيب اللغوية ، وكيف أنهم يمثّلونها ، وكيف أنهم يتذكرونها ، وما هي الفترة الزمنية اللازمة من قبل المحوّلين لكي يفهموا - مثلا - نوعا محددا من الجمل ، وكيف أن ذلك يتغير بتغير نوع الجملة ، وبساطتها وسهولتها ، وتعقيدها فمكونات الكفاءة التي يهتم بها اللغويون تمثل ما يعرف الفرد حول بنية وتركيب اللغة ، بينما مكونات الأداء تمثل الميكانيزمات Mechanisms الضرورية للاستخدام الفعلي للغة .

ويشير عمر حسن (١٩٨٢) إلى أنه إذا كان علماء اللغة يوجهون اهتمامهم إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاق اهتمام علماء اللغة وتدخل في اهتمام علماء نفس اللغة .

وفي هذا تشير نوال عطية (١٩٧٥) إلى أن البحوث النفسية تدرس العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية ، فإذا كان ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العلاقات أو الرموز ، تبدو في صورة أصوات معينة ، وأن هذه الأصوات تترجم في شكل كلمات اصطلاحية معينة ، إلا أن الكلام ليس مجرد موجات صوتية معينة ذات طول وقصر ، وحدة معينة ، تصدر من أعضاء الجسم الخاصة بذلك ، إنما هذه الأصوات حين توجه إلى أذن السامع ، يحدث بالتالي في ذهنه عمليات عقلية مختلفة من تفكير وتذكر وترتبط بارتباطات نفسية معينة ، حتى تصبح تلك الأصوات ذات دلالات مميزة بالنسبة لفرد عن آخر .

إذن فهذا الفرع من البحوث بين ارتباط اللغة وما تؤديه من وظائف بالظواهر النفسية المختلفة التي يتوقف عليها نوعية اكتساب الفرد للغة ما يمثل ارتباط اللغة بعلم النفس .

فعالم النفس يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة ، فهو يهتم بالإدراك . وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها الدلالية ، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها ، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة كما يهتم أيضا علماء نفس اللغة بكيفية يتم تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية ، وعندما تصل الرسالة اللغوية إلى المتلقى كيف يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل وتحويلها إلى المعنى المقصود ، وهي عمليات جميعها تدخل في إطار علم النفس ، وأما تلك الرموز الصوتية

التي تنقل إلى المستقبل فهي موضع اهتمام علم اللغة ، فمثلا نجد أن إنتاج الرسالة اللغوية يتطلب استخدام نظام شفرى Code لغوى ، حتى يتم التواصل بين الراسل والمستقبل لهذا النظام الشفرى . وهنا نجد أن عالم اللغة يهتم بتحديد الوحدات التي تمثل تركيب هذا النظام الشفرى، بينما يهتم عالم النفس بالعمليات التي تحدث لدى المرسل ولدى المستقبل، حين ينتج الأول الرسالة وحتى يستقبل الثانى الرسالة، أى أن عالم النفس يهتم بعمليات إنتاج واكتساب وإدراك الرسالة .

ومن هنا يعتبر التحليل اللغوى الدعامية الرئيسة لدراسة أهل اللغة، بينما يهتم عالم النفس بدراسة الظواهر اللغوية وما يكمن خلفها من أدايات وعمليات .

ولهذا نجد حلمى خليل (١٩٨٠) يشير إلى أن للغة وظيفتين أساسيتين هما :

١- وظيفة نفسية : وذلك من حيث كون اللغة أداة للتحليل والتركيب التصورين، إذ اللغة من ناحيتها النفسية باعتبارها آلة للتحليل والتركيب التصورين تفيد أن الفرد يستطيع بواسطة الكلمات أو الرموز أن يفرد نواحى أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحس ويركز عليها الانتباه . وهو ما يشير إلى قيام الفرد المتلقى للرسالة بتحويل هذه الرسالة إلى تصورات وذلك من خلال استخدام العديد من العمليات العقلية - وبدون الوظيفة النفسية للغة لا يمكن اعتبار الأصوات الصادرة من المتحدث كلاما أو لغة ، ولا يمكن اعتبار الإنسان مميّزا عن الحيوان ؛ لأن من أهم خصائص اللغة من الوجهة النفسية أنها تحفظ أمام الذهن معانى خاصة .

٢- الوظيفة العملية للغة من حيث إنها أداة للتخاطب بين الافراد .

فالوظيفة الأولى فكرية خالصة بينما الثانية نفعية وتحقق جوانب نفسية للإنسان، وبها استطاع الإنسان أن يجتهد لكى يتكرر رموز اللغة ليسد حاجاته ويعبر عن رغباته وأفكاره وبما يحقق لعملية التفكير هذه استقلالية إلى حد ما عن النواحي المادية أو الحسية تصبح الرموز والكلمات المكونة للغة مادة للتفكير فى حد ذاتها يرتقى فى النهاية إلى التفكير المجرد Abstract Thinking بصورة أكبر .

ومن هنا نجد سيد جمعة (١٩٩٠) يشير إلى أن علماء النفس يهتمون بدراسة :

- ١- العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إنتاج اللغة .
- ٢- العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر ما يسمعون .
- ٣- الطرق والإستراتيجيات التي يتبعها الأطفال في تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المختلفة .

ونحن نرى أن ما ذهب إليه سيد جمعة يعد تحديدا لاهتمامات علم النفس اللغوى واهتمامات علماء النفس ؛ لأن القول السابق يعنى استبعاد العديد من العوامل والمتغيرات الإنسانية ذات الأهمية فى اكتساب وفهم اللغة ، كما أنه يمثل تحديدا لطبيعة اللغة وماهيتها وحقيقتها ؛ لأن قصر القول على أن العمليات العقلية تمثل اهتمام علماء النفس اكتسابا أو إنتاجا للغة يعد إلغاء للطبيعة الانفعالية للغة وللإنسان ، كما أنه يخرج بالعوامل الدافعية كمعامل ذهنية تدخل فى إطار اللغة ، وفى إطار مستخدم اللغة، لأن تحديد اهتمام علم النفس اللغوى فى دراسة العمليات العقلية يؤدى إلى تحديد دور الإنسان فى كونه مبدعا خلاقا تحركه دوافع نفسية تجعله يتكرر فيها ويزيد فى معانيها وينقصها ، ولأن كون العمليات العقلية تمثل الاهتمام الرئيس لعلماء نفس اللغة سواء كان هذا الاهتمام منصبا على الاكتساب أو الإنتاج فهو تحديد للعمليات التي تكمن خلف اكتساب اللغة وإنتاجها على عمليات محدودة بعينها كالانتباه ، والإدراك ، والتذكر دون إعطاء دور لميول الفرد واتجاهاته ومعاييره ، وقيمه ودوافعه فى اكتساب وإنتاج اللغة وهى عمليات لا يختلف على أثرها عالم نفس فى تحريك همم الأفراد فى اكتساب وإنتاج اللغة ، كما أنها عوامل ذات تأثير بالغ فيما يصيغه الأفراد لدلالات ومعانى ما يكتسبه وما ينتجه فضلا عن أن هذا التحديد خرج بالعوامل الانفعالية الشعورية واللاشعورية عن اهتمام علم النفس اللغوى .

ولعل ما يؤكد على ضرورة عدم النظر إلى اللفظ مجردا عن الجوانب الانفعالية ، وأن هذه الجوانب تضيف على اللفظ دلالة تجعله يختلف عن المعنى المعجمى له ، أو ما يسمى بالمعنى الإشارى أو الحرفى كما يتبدى فى القواميس المتخصصة والمعاجم هو أننا كثيرا ما نجد أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها قد لا يتولد لديه نفس المعنى أو المعانى التي تدور فى رأس المتحدث، وهو ما يوضح أثر

الخبرات السابقة لكل من المتحدث والمستمع ، كما يوضح أيضا أثر العوامل الدافعية والانفعالية فى دلالات الالفاظ ومعانيها ، وهو الأمر الذى جعل علماء النفس يتحدثون عن المعنى النفسى للالفاظ ، وهو ذلك المعنى أو المعانى التى يثيرها اللفظ أو التعبير إلى الحد الذى يجعل دلالاتها تختلف من فرد إلى فرد .

وفى هذا الإطار تشير نوال محمد عطية (١٩٧٥) إلى أن أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا ، إلا أن من يسمعها يجد تباينات شاسعة فى التعبير والقصد ، كما أنه يمكن قياس هذه التمايزات والاختلافات عند الأفراد بالنسبة للالفاظ وذلك بوسيلة قياس موضوعية يطلق عليها التمايز السيمانتي Differential Semantic حيث يتم فيها قياس استجابات المعنى النفسى عند الأفراد بالنسبة إلى مفاهيم وقضايا مختلفة مع إظهار الفروق والتباينات الدقيقة لهذه الاستجابات ، وهكذا فإننا نجد أن قارئ الشعر ، أو قارئ القصة الأدبية مثلا لا تقوم قراءته فقط على مجرد ما تتضمنه القصيدة أو القصة من الفاظ تشير إلى أشياء وموضوعات معينة ، وإنما تقوم أساسا على موقف اتصالى انفعالى بين من يكتب ومن يقرأ ، لكل ما تتضمنه العبارات والتراكيب اللغوية من معان نفسية معينة . . وهو ما يجعلنا نقول بأن القارئ يجد غالبا ما يتحرر من منطقية الالفاظ ، ويعيش فى بعد تقوى انفعالى معين يفسر به هذه الالفاظ بطريقة أو بأخرى .

ورغم ذلك ، فإن أهم ما يميز ما ذهب إليه سيد جمعة هو أنه جعل اهتمام علماء النفس اللغوى اهتمامات تتعلق بالتنوع والكيف . وهو ما يعطى أو يوفر عوامل مشتركة لدى بنى الإنسان فى اكتساب اللغة وإنتاجها ، ويوفر فى نفس الوقت تفريدا وخصوصية لكل إنسان يختلف به عن الآخرين وذلك من خلال تركيزه على الإستراتيجيات التى يتبعها الأطفال فى كيفية فهم وإنتاج اللغة فى المرحلة العمرية المختلفة .

ومن هنا نرى أن الاهتمامات الرئيسة لعلماء علم النفس اللغوى يمكن أن تتركز فى العديد من الاهتمامات التالية :

- ١- ما هى العمليات النفسية Psychological Processes التى يتمكن بها الأفراد من اكتساب اللغة ؟

٢- ما هي السرعة والدقة التي تؤدي بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكتساب الرسالة اللغوية ، وذلك طبقا لمشابهة الرسالة اللغوية لمتشابهات لغوية أخرى صوتيا أو كتابيا ، حسية أو مجردة ؟

٣- ما هي السرعة والدقة التي تؤدي بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكتساب اللغة وذلك طبقا لسهولة وصعوبة ، ووضوح وغموض ، وطول قصر ، ومألوفية وعدم مألوفية التركيب اللغوي أو الرسالة اللغوية (حرف - كلمة - وحدة صرفية - جملة - عبارة - فقرة - نص) .

٤- ما هي العمليات النفسية التي يتمكن بها الأفراد من إنتاج اللغة ؟

٥- ماهية وطبيعة الإستراتيجيات التي يتبعها الفرد في فهم اللغة وإنتاجها في ضوء اختلاف طبيعة الرسالة اللغوية وتعقيدها وصعوبتها وغموضها في مقابل بساطتها وسهولتها ومألوفيتها؟

٦- اضطرابات اللغة وعلاقة ذلك بالمتغيرات العصبية والفسيولوجية والعضوية والنفسية لدى الفرد وكيفية تشخيصها وعلاجها ؟

الفصل الثاني

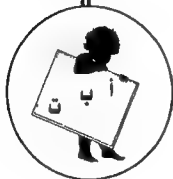
انتساب اللغة في إطار بعض

نظريات علم النفس

أولاً: الاتجاه الإمبريقي

ثانياً: الاتجاه العقلاني أو الفطري

ثالثاً: الاتجاه المعرفي



يعد اكتساب اللغة وتطورها أحد الجوانب الهامة التي يهتم بها علماء النفس عامة، وعلماء نفس اللغة خاصة ، وذلك أن اللغة تعد أحد المظاهر المميزة للإنسان عما عداه من الكائنات ومن ثم فإننا نجد في هذا الإطار العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير كيف يكتسب الطفل اللغة .

ورغم تعدد هذه النظريات واختلاف توجهاتها إلا أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة؛ **أولها:** الاتجاه الإمبريقي أو الميداني Empricist ، وسوف نعرض في هذا الإطار شيئاً عن النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي. **وثانيها :** الاتجاه الفطري أو اللغوي ، وسوف نعرض في هذا الاتجاه شيئاً عن نظرية النحو التوليدي التحويلى لتشومسكى Chomeskys Theory of Transformational Generative **وثالثها :** الاتجاه المعرفي، وسوف نعرض في هذا الاتجاه لبعض النظريات المعرفية فنختار من النظريات المجالية نظرية الجشطالت ، ومن النظريات المعرفية التحليلية نظريتين فرعيتين من النظريات التي نشأت في حقل تجهز المعلومات ، ومن هذه النظريات نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج Stentnberg ١٩٨٣ ، ونظرية المخططات لروميل هارت ، فهنا معا إلى هذا العرض بشيء من التفصيل الموجز إن جار لنا هذا التعبير .

أولاً،الاتجاه الإمبريقي؛

أ-النظرية السلوكية Behaviorism،

تعتبر النظرية السلوكية هي النظرية المقابلة لنظريات الاتجاه الفطري أو اللغوي ونظريات الاتجاه المعرفي .

والنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها - تقوم على التشريط كعبداً أساسى لاكتساب اللغة ، بالإضافة إلى مبادئ أخرى كالاقتران ، والتعزيز، والتكرار ، والتعميم ، والتمايز .

والسلوك اللغوي لدى السلوكية شأنه شأن أى سلوك يمكن تعلمه حيث يرى سكينر Skinner (١٩٥٧) أن اللغة مثلها مثل أى سلوك آخر - عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة .

كما تذهب السلوكية إلى أن اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي رداً على المثيرات وأن الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تمثل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات .

وعيز سكينر بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام :

الأولى : وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترددية Echoic حيث يحاكي صوتاً يقوم به آخرون يظهرون التأيد فوراً ، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم حضور شيء قد ترتبط به .

الثانية : وتمثل في نوع من الطلب Mand ، أو استجابة تبدأ بصوت عشوائي ، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين ، علماً بأن الاستجابة الترددية يتبعها غالباً تعبيرات طلب ، حيث يلجأ أحد الوالدين بعد أن يستمع للطفل وهو يردد « ما-ما » أو « با-با » إلى تجميع استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة ، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بهذه الكلمة وبمجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة ، يصبح بالتدريج مرتبطاً بأحد الأشياء .

الثالثة : تظهر الاستجابة المتقنة Tact وفيها يتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية ، عن طريق المحاكاة والذي يتم عادة في حضور الشيء وعندما يكافئ الطفل بالتأيد ، فإنه يرجع أن تظهر الاستجابة ثانية .

ويرى سكينر (١٩٥٧) أيضاً أن اكتساب الطفل للغة دائماً ما يكون محكوماً بمتغيرين رئيسين؛ أولهما : الضبط البيئي الخارجي مثل المثيرات البيئية ، وثانيهما : الضبط البيئي الداخلي مثل : حاجات الطفل ، ثم يلعب التعزيز دوره في اكتساب الطفل للغة من خلال تعزيز السلوك اللفظي ، فالطفل في البداية تصدر منه مجموعة من الأصوات ، منها ما يكون كلمة ومنها ما لا يكون كلمة ، ولكنه عندما يجد استحساناً في حالة الأصوات التي تكون كلمة ، فإنه يكون قد تم تعزيز لهذا الجانب فيتم الاكتساب ، ومن ثم فإن الطفل يقوم بعمل الأصوات التي كانت جملة ولاقت تعزيزاً ، بعد ذلك تأخذ عملية تعميم المثير - الاستجابة مكانها وأهميتها بالنسبة للسلوك اللفظي الجديد لدى الكبير .

مثال ذلك : الطفلة التى تحرك شفتيها لتنتج صوتا كهذا (دا) فى وجود أبيها ، فإن هذا بالطبع سوف يسعده ، ومن ثم فإنه يتسم فى وجه طفلته ، وقد يقوم بالتقاطها واحتضانها ، هنا تكون هذه الطفلة قد لاقت تعزيزا يترك أثرا إيجابيا لديها ، ومن هنا فإنه فى المواقف اللاحقة نجد الطفلة إذا رأت أباه تذهب لتكون بجواره ، وتقوم بإعادة الصوت « دا » استجابة لسلوك أبيها الذى يتسم بالحنو والعطف والتعزيز ويخلف لديها أثرا إيجابيا (تعزيزا) ، ومن ثم فإننا سوف نجد الطفلة تقوم بتكرار نطق الصوت دا . . دا . وعندما تلقى تعزيزا إضافيا لإصدارها لهذه الاستجابة فإنها سوف تقوم بتكرارها أكثر من مرة ، وسوف تستخدم التعبير الصوتى « دا دا » كى تشير إلى أبيها .

كما أن الطفل الذى يقول : « أنا أريد الطعام » ثم يجد طعامه أمامه (تعزيز) فإن هذا الطفل فى الوقت اللاحق والمواقف القادمة نحوه عندما يشعر بالجوع (مثير) فإنه سوف يعيد عبارة « أنا أريد الطعام » فعندما يطعم يحدث تعزيز لهذا السلوك اللغوى المنشأ من قبل الطفل ، وهنا سوف يقوم هذا الطفل فيما بعد عند شعوره بالجوع بانتقاء الاستجابة « أنا أريد الطعام » ردا على الإثارة المتولدة لديه ، بعد ذلك نجد أن الطفل سوف يقوم بعملية تعميم للرغبات والحاجات ، فعندما يريد ورقة مثلا لكى يكتب عليها فإنه سوف يقول : « أنا أريد ورقة » وعند تلبية رغبته وحاجته فإنه سوف يحدث ارتباط بين المثيرات والاستجابات فى ضوء ما يصدر منه من جمل جديدة فيحدث الاكتساب وتتطور لغته وتنمو .

وهنا يمكن القول بأن السلوكية تذهب فى تفسيرها لاكتساب اللغة على المبادئ التى أوردناها سابقا دون اعتبار لما يحدث داخل العقل ، وفى هذا الإطار يشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى أن السلوكية^(١) ترفض التفكير والصورة العقلية التى تتكون فى عقل الفرد . باعتبارها سلوكا مضمرا - يخرج عن نطاق دراساتهم ، وأن الاستجابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هى التى تدرس فقط ، وذلك أن الاستجابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هى التى تدرس فقط ، وذلك لأنهم يعتبرون الاشتراط هو النمط الأساسى الذى تكتسب على أساسه كل مقومات السلوك .

ويشير بلومفيلد Bloomfield^(٢) إلى أن السلوكيين يرفضون ما يذهب إليه أصحاب الاتجاه العقلى (الاتجاه الفطرى والاتجاه المعرفى) من أن اللغة تكتسب ويفهم

(١) المقصود بالسلوكية هنا السلوكية الكلاسيكية أو سلوكية المرحلة الواحدة (المثير - الاستجابة) .

(٢) بلومفيلد عالم لغة أمريكى يبنى اتجاه السلوكية فى دراسة للغة .

معناها من خلال ما يحدث في عقل المتعلم من فكرة أو صورة ذهنية ، لكن علماء السلوكية- وكما يشير فيرث وبلومفيلد- يرون أن البيئة تلعب دورا مؤثرا مع التعزيز في اكتساب الفرد لمعنى الشيء ، حيث إنهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول ، لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث ، تلك العناصر التي تتمثل في الآتي:

أ- مثيرات المتكلم Speaker's Stimulus وتتمثل في الأحداث العملية السابقة للكلام .

ب- الكلام Utterance وهي استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع .

ج - استجابة المستمع Heares's Response في الموقف الاتصالي ، وأن اكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر الثلاثة ، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر المعانية التي تمثل الواقع المحيط .

ويوضح بلومفيلد فكرة الارتباط التي توضح كيفية اكتساب الفرد للغة بحالة طفل يرى تفاحة ويشعر برغبة في التقاطها وأكلها (مثير عياني) فإذا كانت التفاحة يمكن الحصول عليها فلن الطفل سيذهب بنفسه ويحصل عليها (استجابة عملية) - وهنا لا يحدث اكتساب للغة وذلك لعدم وجود الكلام في هذا الموقف كاستجابة - أما إذا كان لا يمكن الحصول عليها فإنه سوف يستخدم اللغة ليطالب بمساعدة الغير (مثير لغوي) ، فيصدر السامع استجابته تنفيذا لمعنى الرسالة . أو قد تدور حوارات لغوية أخرى إلى أن يتم التقاط التفاحة (استجابة عملية) ومن ذلك يحدث اكتساب لمفردات لغوية ومعان جديدة ، وهو ما يمكن تصويره كما يلي :

مثير عملي ————— استجابة لغوية (استجابة وسيط) .

مثير لغوي (مثير وسيط) ————— استجابة عملية أو لغوية .

وطبقا لما تقدم فإننا نرى أن علماء السلوكية يفسرون السلوك اللغوي تفسيراً آليا اعتماداً على مصطلح المثير - الاستجابة ، وأنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس الموقف الذي يحدث فيه مستقلاً عن كل العوامل الداخلية لدى الطفل ، وأن بلومفيلد قد وصف تتابعات المثير - الاستجابة Stimulus Response على شكل تخطيطي يمثل كائنين

فى حالة مواجهة تمثل عملية الاتصال ، وأن اكتساب المعنى عند السلوكيين يتكون عندما تحدث عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشئى الدال على اللفظ ، إلا أن ستانس وستانس States and States (١٩٦٤) يريان أن المعنى لا يكتسب إلا بعد السيطرة على الوحدات اللفظية ، وذلك بضبط الحروف السمعية والمرئية ضبطا يمكنه من النطق الصحيح .

وتجدر الملاحظة إلى أن السلوكية بهذا المعنى تؤكد على أهمية الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير كى يكتسب الطفل المعنى ، كما تؤكد على أن عملية اكتساب المعانى تبدأ من المحسوسات .

أما مترادفات اللفظ أو ما يسمى بالتعميم السيماتى من وجهة نظر السلوكية ، فإن الفرد عن طريق الاشتراط السيماتى Semantic Conditioning وذلك عن طريق اقتران اللفظ الذى وأد الاستجابة الشريطية مع الألفاظ التى يراد تعلمها بغض النظر عن مدى مشابهة الكلمات الجديدة (مثيرات غير شرطية) مع الكلمات الأصل (مثيرات شرطية) فى الخصائص الفيزيائية والصوتية .

كما أن السلوكية تشير إلى مبدأ آخر وهو مبدأ الاشتراط اللفظى Verbal Conditioning وهو عكس مبدأ التعميم السيماتى - الذى من خلاله يمكن تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام وإطفاء البعض الآخر ، هو ما استخدمه كرامسر (١٩٦٥) فى بعض صور العلاج النفسى .

ويلاحظ هنا أن سكينر أو السلوكية الكلاسيكية قد تحدثوا عن نظرية للسلوك اللفظى دون إشارة لأية عملية داخلية لدى الكائن الحى .

وعلى خلاف ما تقدم نهد السلوكيين الجدد من أمثال أوسجود Osgood ذهبوا إلى الاعتراف بالصورة الذهنية داخل الفرد ، وذلك من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطة لأوسجود .

ويرى المؤلف بأن تفسير السلوكية لاكتساب المعنى فى ضوء التعزيز ، والاقتران بين كلمة وكلمة ، أو كلمة ومحسوس عيى ، أو بين كلمة ومشاعر نثيرها يقف عاجزا فى تفسير اكتساب التراكيب اللغوية التى تتضمن أكثر من كلمة مثل الجمل ، وخاصة إذا عرفنا أن معنى الجملة يعد أكبر من مجموع معانى الكلمات منفردة ، ويتأكد ذلك من خلال نظرية تشومسكى Chomsky التى تفرق بين الجمل كبناء سطحي والجمل كبناء يمثل المعنى .

كما يذهب العديد من علماء النفس متقلدين تفسير السلوكية هذا كما يقدمه سكينر، حيث يذهبون في انتقادهم إلى أن الاستجابات اللفظية تأخذ معنى معيناً يوضحه مدى استخدام هذه الألفاظ ، والملاحظ أن استخدام هذه الألفاظ يعد أوسع بكثير مما هو مقيد بالارتباط الشرطي ، فضلاً عن أن هناك كثيراً من الكلمات التي لا تسمى أشياء ، أى لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها Referents ، فمثلاً من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل (الـ) أو بعض علامات الاستفهام في ضوء مصطلحات سكينر ، يضاف إلى ما تقدم أن عدداً هائلاً من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبياً ، وهذا مالا تستطيع نظرية سكينر أن تزودنا بتفسير كامل له .

وهو الشيء الذي أخذ به السلوكيون الجدد ، أمثال أوسجود Osgood من خلال ما يسمى بالنظرية الوسيطة لديهم وذلك عند تفسيرهم لكيفية تولد المعنى، إذ ذهبت هذه النظرية إلى أن أحد مراحل مكونات اكتساب المعنى هو اعتبار التصور الذهني استجابة وسيطة تسهم في تكوين وبناء الاستجابة الكلية للمثيرات ، إذ يذهب أوسجود إلى أننا بالإضافة إلى التنبيه المباشر نتلقى خبرات أخرى من تنبيهات تصبح عن طريق التشريط مرتبطة بموضوع التنبيه ، كما تصبح جزءاً من استجابتنا للمثير ، ويعطى أوسجود مثالا بالعنكبوت ، الذي يغطي الشعر ، وله جسم يشتمل على أرجل طويلة ، وحركات سريعة تمثل النمط البصري الذي تتلقاه أعيننا ، ويمكن النظر إليه في نفس الوقت من ناحية الوصف اللطيف لعاداته ، أو وصف الأم وهي تقفز بعيداً فرحاً من هذا الكائن ، فإذا تم تكرار هذه الأرجاع الدخيلة ، جنباً إلى جنب مع موضوع التنبيه ، فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكي ، وكلما وجد عدد كبير ومتنوع من التصاحب بين هذه الأرجاع الدخيلة وموضوع السلوك ، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديد التعقيد ، فإذا تم نطق كلمة « عنكبوت » في إحدى هذه المناسبات ، فإن جانباً من النمط الكلي للاستجابة سيرتبط بالكلمة ، بحيث إن رؤية أو سماع كلمة « عنكبوت » تستثير هذا الجانب من الاستجابة الكلية ، أصبح مثيراً رئيساً وهو ما حيث نجد مثيراً سبق أن كان محايداً (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف باسم : العملية الوسيطة التصويرية ويساعد الرسم التوضيحي التالي على تلخيص هذه العملية :

موضوع التنبيه عملية تشريط ————— استجابة كلية



مثير محايد إرجاع وسيطية - نية ذاتي ————— استجابة وسيطية (كلمة مثلا بعض أجزاء استجابة كلية) .

وفي هذا الإطار يشير بوستال وكاتز Postal and Katz (١٩٦٤) - متقدين اتجاه السلوكية - حيث يرى أن البناء السطحي هو الوحيد الذى يمكن ملاحظته وفهمه عن طريق المثيرات والاستجابات ، وأن هذا لا يعد كافيا لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل لأن عدد الملامح التى يعتمد عليها المعنى لا توجد فى البناء السطحي ، وليس لها تمثيل صوتى .

ونظرا لأن السلوكية الكلاسيكية والمتتمثلة فى نظرية المرحلة الواحدة (المثير - الاستجابة) فشلت فى تفسير اكتساب المعنى عن طريق المبادئ التى تقوم عليها، وإنكارها لفكرة التصور ذهنى ظهرت السلوكية الجديدة لتتحدث عن فرض التوسط التمثيلى Representational Mediation Hypothese وهو ما يشير إلى أن المثير اللفظى ترتبط به دلالات متباعدة بالنسبة للفرد تمثل استجابات متوسطة تمثيلية (س م) Representataiona Mediation Response تؤدى بدورها إلى حدوث مشيرات متوسطة (م م) ينتج عنها حدوث المعنى عند الفرد، وتعتبر هذه العملية عملية متوسطة لأنها جزء من السلوك والاستجابات الكلية (س ك) التى تصدر عن الفرد بالنسبة للمثير الشئ (م) .

ويوضح الشكل التخطيطى التالى عملية حدوث المعنى .

مثير شئى (م) ————— استجابة كلية (س ك) .

مثير لفظى (م) ————— س م ————— م م ————— س ك (استجابة معنى) .

ومن الجدير بالملاحظة هنا أن من أهم الانتقادات التى توجه إلى السلوكية بعامه فى اكتساب اللغة رغم التسليم بأهمية المبادئ التى تقوم عليها هو أن الاستجابة والمثيرات ليست دائما لطلب حاجة وشئ محسوس ، وكذلك عجزها فى تفسير كيف يتم اكتساب الالفاظ التى لم تلق تعزيزا ، وكيف تكتسب الالفاظ والمعانى التجريدية التى ليس لها أساس فى الواقع البيئى المحسوس ، كيف تفسر تدهور اللغة ، وكيف تفسر قدرة الفرد على إنتاج الاستجابات التى تتمثل فى تراكيب لغوية جديدة لم يحدث لها اقتران ولم تلق تعزيزا من قبل ولم يقلدها الفرد من الآخرين ، ثم كيف تفسر كيفية اكتساب الفرد للالفاظ فى اللغة كأدوات المطف والنصب والجرح وغيرها ؟

رغم ما تقدم فإن السلوكية تعد من المدارس الرائدة فى علم النفس فى تفسيرها لاكتساب الطفل للألفاظ ومعانى الأشياء للحسوسة ، وتعميمها وتمايزها باستخدام المبادئ والفنيات التى تقوم عليها .

وغنى عن البيان من وجهة نظر المؤلف أن الذى يسعى لإعداد برنامج للتدخل بالعلاج فى السلوك اللغوى فإنه يمكن أن يعتمد بعض الأسس التالية فى إعداد برنامجه :

١- التدرج فى تقدم محتوى البرنامج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد .

٢- تقديم محتوى البرنامج فى صورة وحدات صغيرة ، واحدة تلو الأخرى على ألا يتم الانتقال من وحدة إلى وحدة إلا بعد التأكد من إتقان المفحوصين للوحدة التى تم التدريب عليها ، حيث تشير كارلين Karline (١٩٨٤) إلى أنه إفادة من نظرية السلوكية فى تعديل السلوك فإن التعلم يجب أن يبدأ من خلال التدريس للموضوع مقسما إلى أجزاء صغيرة ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر مع استخدام التغذية المرتدة ، والتعزيز الفورى ، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن ، ولقد استطاع العديد من الباحثين تنمية مهارات التعرف على الكلمة ومعناها لدى فئات الأطفال ذوى ذكاء أقل من المتوسط والأطفال بطيئ التعلم باستخدام هذه الفنيات المستمدة من السلوكية .

٣- الاعتماد على العديد من الفنيات السلوكية أثناء التدريب على الإستراتيجيات العلاجية كالاعتماد على الاقتران ، والتكرار ، والتعزيز ، والتعميم ، والتمايز باعتبارها فنيات مساعدة أثناء العلاج .

ب- نظرية التعلم الاجتماعى Social Learning Theory

لا يختلف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى عن أصحاب نظرية السلوكية فى تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة ، فثمة تشابه كبير بين النظريتين فى هذا الجانب ، فكلاهما يرى أن اكتساب اللغة يعد محكوما بدرجة كبيرة بالضبط البيئى ، أى أن كلا النظريتين يعطى دورا متعاطلا لأثر البيئة فى عملية اكتساب اللغة ، إلا أن مواطن الخلاف بين أصحاب النظريتين إنما يتمثل فى أن أصحاب الانحياز السلوكى يرون أن الاكتساب يتم فى ضوء التعزيز للسلوك اللفظى الصادر من الطفل ، بينما أصحاب

نظرية التعلم الاجتماعي يرون أن اكتساب اللغة يتم اعتمادا على مبدأ التقليد ، إذ يرى أصحاب الاتجاه الأخير أن تقليد الطفل للغة التي يقوم الآخرون بإنجازها يعد العامل الرئيس وراء اكتساب الطفل للغة، ويذهبون لتعصيد ما يذهبون إليه من خلال ما يوردونه من أمثلة كهذا :

الطفل الذي يسمع والده يقول : « كل طعام العشاء » ، ثم يسمع أباه يكرر نفس الكلام فى موقف مشابه ، فإن هذا الطفل سوف يحاول أن يقلد أباه ، وهو عندما يزع إلى تقليد أبيه فإنه ما من شك سوف يقوم بتكرار العبارة التي أنشأها والده ، وينوه أصحاب هذه النظرية بأنه يجب ألا نخدع بسلامة عبارة إعادة الطفل لما أنشأه والده من لغة ، لأن الطفل إذا كان صغيرا سوف لا تسعفه سعة ذاكرته على تخزين واسترجاع هذه السلسلة الطويلة من الكلمات ، بل سوف يقتصر على تكرار بعض من هذه الكلمات لكن عندما يكبر الطفل وينمو فإنه سوف يكون قادرا على تقليد لغة والده كاملة ، كما أنه سوف يكون قادرا على تكرارها ، هنا سوف يكتسب اللغة ثم يقوم من خلال إجراء تعميمات Generalization لما تعلمه فى تعلم مفردات وتراكيب جديدة .

إلا أن من أهم الملاحظات التي يمكن أن توجه إلى هذه النظرية كما يشير إليها فان Pan : هو أنها تلغى الطبيعة الخلاقة والإبداعية للطفل ، فالأطفال عادة ما ينشئون لغة ومفردات جديدة غير متعلمة ولم يتوافر لهم سماعها من قبل ، ومن ثم لم يقوموا بدور المقلدين لها ، وهنا نجد صعوبة فى ضوء ما تذهب إليه هذه النظرية فى تفسير ذلك ، ولقد أورد إيرك ليننبرج Eric Lenneberg حالة طفل لم يتكلم اللغة مطلقا ، ولكنه يفهم اللغة جيدا ، فالطفل فى هذه الحالة لم يقلد اللغة التي سمعها فكيف إذن يمكن تفسير هذه الحالة فى ضوء مبدأ التقليد الذي يعد مبدأ رئيسا يكمن وراء اكتساب اللغة فى هذه النظرية .

ثانياً، الاتجاه العقلاني أو الفطري Native or Mentlistic

على عكس الإمبريقيين فإننا نلاحظ أن الاتجاه العقلي أو العقلين لا يعطون دورا متعاظما للمبادئ والأسس التي تقوم عليها نظريات الاتجاه الإمبريقي أو الميداني ، فبينما نجد الاتجاه الإمبريقي يعطى دورا متعاظما للبيئة والخبرة والتعزيز والتكرار والتقليد فى تفسيرها لاكتساب اللغة فإننا على العكس نجد أن أصحاب الاتجاه العقلاني يقللون الدور

النسبى لهذه العوامل أو الأسس فى اكتساب اللغة ويذهبون فى تفسيرهم لاكتساب اللغة وتفسير السلوك اللغوى إلى العديد من الافتراضات النظرية التى تخضع للملاحظة المباشرة، أو التى يتمثل لها فى البيئة هدف حقيقى أو واقعى Relativity يمكن امتلاكه، وهذا ما نجد من خلال نظرياتهم فى اكتساب اللغة فهم يقيمون تفسيرهم فى اكتساب اللغة على بعض المسلمات والافتراضات النظرية التى يتعدى وجودها بالملاحظة على أرض الواقع ، حتى أيضا فى تعريفهم للغة نجد أنه توجد لديهم الكثير من الفرضيات أو المسلمات التى لا نجد لها فى النظريات الإمبريقية Empiricist فبالنسبة للعقلانيين نجد اللغة عندهم يعرفونها بأنها العملية التى بها يتم تحويل المعنى التجريدى إلى مجموعات من الأصوات التى توصل أو تعبر عن المعنى ، فعندما يفهم شخص اللغة فإنه بهذا يكون قادرا على فهم المبادئ التى تحكم التحويل .

مثل : (I Saw a Woman driving down the road in a Car) .

« أنا رأيت امرأة تنحدر سائقة على الطريق فى سيارة » .

وهنا سواء كنت امتلك الوسائل لتوصيل ملاحظتى هذه أو لا ، إلا أننى أستطيع أن أعزو المعنى لما رأيته ، فلو كانت توجد لدى المعرفة باللغة فإننى أستطيع أن أحول المعنى الخاص بملاحظتى إلى سياقات أخرى مثل :

(The Woman Drove down The road in an Car) فاللغة كانت العملية التى بواسطتها حولت فكرتى إلى اتصال لفظى .

كما أن العقلانيين يؤكدون على أن اللغة هى المعرفة Knowledge ، وهى كائى معرفة إما أن تؤدى أو لا تؤدى إلى موقف أو فعل Action ، وفى التراث الخاص بنمو اللغة أو بتطور اللغة ، هذه المعرفة يقال عنها أنها الكفاءة التى تكمن خلف أداء الفرد للكلام أو التى تظهر خلال الموقف أو الفعل الخاص بفهم كلام الآخرين ، وهناك العديد من العوامل التى تؤثر فى استخدام قدراته فى اللغة ؛ لذا فإن الأداء اللغوى Language Performance والكلام الفعلى الذى نتجه لا يعكس بالضرورة كفاءة الفرد فى اللغة ، فالعقلانيون يؤكدون على أن اللغة كفاءة ليس بالضرورة أن تكون متمثلة فى واقع فيزيائى (فهى ليست بالضرورى ترى أو تسمع) ، ولكن الإمبريقين على الجانب الآخر يهتمون

بأداء اللغة منطوقة أو مكتوبة آخذه في اعتبارهم أنها ترتبط بحقيقة واقعة في إطار واقع فيزيائي معين .

كما يرى أصحاب الاتجاه العقلي أن معنى الجملة لا يعطى كلية من خلال الكلمات الموجودة في الجملة ، إنما معنى الجملة يرجع في حقيقته إلى علاقة كلمات الجملة ببعضها البعض ، فجملة مثل ماري تضرب جون Mary hit John وجملة مثل «جون يضرب ماري John hit Mary» نجد أنهما يتضمنان نفس الكلمات ولكنهما يختلفان في المعنى ، إذ نجد أن ماري تلعب دور الفاعل في الجملة الأولى بينما يتلخص دورها في الجملة الثانية في أنها تلعب دور المفعول به .

ولعل من أبرز النظريات التي تمثل الفكر الخاص بأصحاب الاتجاه الفطري والعقلي ، هي نظرية النحو التوليدي - التحويلي لشومسكي (١٩٥٤) .

وهنا نجد لزوما علينا أن نعرض لبعض الأفكار الرئيسة التي تقوم عليها نظرية النحو التوليدي التحويلي لشومسكي (١٩٥٤) ليس بكونها نظرية في اللغة تتحدث عن البنى السطحية والعميقة والقواعد التحويلية ، ولكن يتم تناولها من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة باعتبارها من أبرز نظريات الاتجاه الفطري Native أو الفغري .

فلقد نشأت نظرية تشومسكي ضمن الاتجاه العقلي وذلك لمواجهة التيار السلوكي الذي يعتمد في نظريته في جانب تفسير اكتساب اللغة وإنتاجها على النظرة الميكانيكية التي تنظر إلى الإنسان على أنه شبيه بالآلة الحاسبة فيتم تغذيته بكلمات يتم استدخالها ، ثم يعاد إنتاجها أو إخراجها بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه في طفولته .

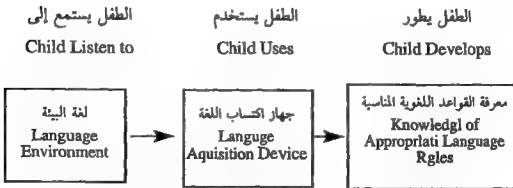
وقد اعتبرت نظرية تشومسكي هذا اتجاها لا يكفي لتفسير اكتساب الطفل للغة واستخدامها باعتبار أن اللغة من وجهة نظر تشومسكي مهارة محددة البداية مفتوحة النهاية ، وكل من يستخدمها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها وذلك لما يمتلكه مهارة فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة .

كما ذهب نظرية تشومسكي إلى أن الطفل من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء تراكيب لغته Syntact إنما يقوم بنفسه بنوع من الإبداع والخلق والتعميم ، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كانت هذه التلفظات جديدة عليه ؛ وهذا يتسق مع القول بأن اللغة محدودة البداية مفتوحة النهاية ، أي لا تقتصر على ما يتم تعلمه منها ، وكل من

يستطيع استخدامها ولكنه إنتاج أو فهم عبارات لم يسبق له استخدامها ، أو السماع بها من قبل ، ولذا يكون وفقا لما ذهب إليه تشومسكى أن نظرية المثير - الاستجابة لا تكفى لتفسير ما فى وسع الطفل من قدرة خلاقة تبدو فى استخدام اللغة أو فهمه لعبارات جديدة .

حيث ترى نظرية تشومسكى أن الأفراد يمتلكون قدرة فطرية منطقية Innatist Rational تجعلهم قادرين على القيام بالتركيب السيتاكى الصحيح فى اللغة التى يتعرض لها الفرد لوقت كاف ، وأن وجهة نظر تشومسكى فى اكتساب اللغة إنما يقوم على فرضية مؤداها أن الطفل يقوم بصياغة منظومة القواعد التحويلية الداخلية معتمدا على المدخل (بضم الميم) اللغوى الذى يتمثله الطفل من بيئته ، وعندما تأخذ عملية الاستدخال مكانها يصبح الطفل قادرا على صياغة الجمل بما يتفق وفهمه .

وفى هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Systems أن الإنسان توجد لديه ملكة فطرية وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لكى توجه عملية اكتساب اللغة والتى تتوقف بدورها على معرفة الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational ryles المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة- والشكل (١-٢) يوضح ما ذهب إليه تشومسكى وهو الأمر الذى جعل تشومسكى Chomsky (١٩٥٨) يرى أنه من المستحيل تفسير قدرة الأطفال على تعلم قواعد اللغة عن طريق القول أنهم يتعلمونها فقط من خلال عينات كلام الناس المحدودة والمشوهة التى يتعرضون لها بدون أن نفترض وجود ملكة فطرية عند الأطفال تساعدهم على البحث عن أنواع معينة من الملامح اللغوية فى هذه العينات .



شكل (١-٢) الإطار العام لنظرية القابلية البيولوجية (FAN, 1980)

ولكون الإنسان مزودا بهذه القدرة أو الخصائص الفطرية Innate Characteristics ضمن ما يحتويه عقله فإنه بذلك يصبح قادرا على تعلم اللغة الإنسانية ، فهو بهذه الملكة أو الخصائص الفطرية مهيا لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذى يسمعه لا تقليدا وإنما بصورة إبداعية Creative ، لأنه يستطيع أن يؤلف ويكون جملا صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل ، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل .

ورغم أن محاولات الطفل الأولى لتعلم اللغة تسفر عن كلام لا يراعى قواعد التركيب اللغوى السليم كما هو موجود فى كلام الكبار ، إلا أن الكلام الصادر عن الطفل فى هذه المرحلة من تعلمه للغة ليس كلاما عشوائيا ، ولكنه كلام يقوم دون تعلم حتى تصبح متفقة مع القواعد التى يستخدمها الكبار ، وكان الطفل مبرمج مسبقا من الداخلى للبحث عن ملائمة لغوية معينة .

وفى هذا الإطار أيضا يشير فوجل Vogel (١٩٧٤) إلى أن نظرية تشومسكى ترجع كيفية تعلم الطفل لتركيب الكلمات حتى يؤدى إلى تكوين جمل إلى أن الفرد مزود بقدرة فطرية Innate تجعله قادرا على إنتاج القواعد الحاكمة للتركيب السينطاكسية التى تكمن خلف لغته والتى تؤثر فى الناحية الصوتية والدلالية للغة الفرد .

كما يشير ماكنيل (١٩٧٠) إلى أن مفهوم الجملة فى نظرية تشومسكى يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل منذ الميلاد ، وأن اكتساب اللغة لا يحدث إلا عندما يكون الفرد مهيبا للتعلم ، وأن مفهوم الجملة هذا يعد المبدأ الرئيس الموجه لمحاولة الطفل فى أن ينظم ويفسر الحدث اللغوى ، وأن التطور والنمو فى اللغة والكلام يعد نتاجا بنائيا للتعلم ، ويدلل أصحاب هذه النظرية على صدق افتراضهم من أن عملية الاتصال الأولى لدى الطفل فى جميع الثقافات تبدأ بكلمة منفردة وحيدة ، وأن البيئة هى التى تؤثر فقط فى المظهر الخارجى للألفاظ .

وهى نفس الفكرة التى أكد عليها تشومسكى أيضا (١٩٦٤) فى معرض تفسيره لكيفية اكتساب الطفل للغة حين تشير إلى أن الطفل مزود بنظرية لغوية معقدة تمثل الأساس الذى ينشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التى تشكل جزءا من اللغة المطالب باكتسابها ، وهو أيضا ما دعى موتاكيل Mautoakil للقول بأن الإنسان طبقا لهذه النظريات اللغوية الفطرية يولد مزودا بمجموعة من المقولات الدلالية التى يلقنها له الله عن طريق الوحي والإلهام ، وأنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعداد لمهارة لغوية

ولادية Inborn من خلال ما رود به بجهاز اكتساب اللغة . وهو ميكانيزم افتراضى داخلى يمكن الاطفال من السيطرة على الإشارات القادمة ، وإعطائها معنى ، وإنتاج استجابة ، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال بطريقة طبيعية ، حتى إذا كانوا يتمتعون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والخلفية الثقافية ، ويدللون على صدق ما ذهبوا إليه من خلال ما يصطنعه الطفل لنفسه من قواعد خاصة على اختلاف الثقافات ، فلو أنك استمعت إلى طفل عندما يصدر فيه ما يسميه هيرriot Hewriot بالأخطاء الفاضلة Virtuous تجده يقوم بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية دون أن يتعلمها ، فهو يقول : فارات بدلا من فثران ، وغروفات بدلا من خرفان ، وهكذا .

ومما تقدم تجر الإشارة إلى أن نظرية تشومسكى تنظر إلى البيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمنان خلف اكتساب اللغة ، إلا أنها تعطى دورا صغيرا للبيئة فى عملية الاكتساب .

إن نظرية تشومسكى تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية مفتوحة النهاية وكون الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه العقلى لا يلغى دور التعليم من وجهة نظرهم ، بل يتحدد أثر التعليم فى إعادة ترتيب وتنظيم وبناء ما رود به الإنسان من معانٍ دلالية ضمن تركيبه العقلى .

نحن نرى أن قول النظرية بأن مفهوم الجملة يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل كقدرة منذ الميلاد تعمل على توجيه اكتساب اللغة ، وأن الخصائص الفريدة لكل لغة وما يتلقاه الفرد من صيغ لغوية مختلفة فى التفاعل الاجتماعى هو الذى يعطى هذا التمايز اللاتهنائى للملفوظات من خلال البنى والتركيب السطحية التى يتجهها الأفراد هو أمر فى حاجة إلى إثبات ، إذ كيف يمكن قبول فكرة أن الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه التشريحي !! ورغم ما تقدم فإن هذه النظرية تفيد أى معالج أو معد برامج فى اعتماد الأساس التالى :

ضرورة التركيز فى العلاج على تعلم المعنى واكتسابه من خلال استخدام بنى وتركيب سطحية تتضمن سلاسل لغوية محددة وتدريب عينة الدراسة على إعادة بنيتها بأكثر من طريقة لتأدية معنى محدد ، وكذلك تعليمهم إعادة ترتيب ونظم الكلمات داخل التركيب اللغوى بما يؤدى إلى إنتاج معانٍ متنوعة ، الأمر الذى يؤدى فى النهاية إلى إكساب عينة الدراسة المرونة فى استخدام اللغة وزيادة حجم المعجم العقلى لهم

وتنمية المفاهيم السيمانتية لديهم وهي من المكونات التي كشف التراث النظري والدراسات السابقة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف شديد فيها .

ثالثاً: الاتجاه المعرفي:

أ- نظرية الجشطالت: Gestalt Theory

إننا هنا لا ينبغي أن نغفل الإسهامات والإضافات الهامة التي أمدتها نظرية الجشطالت Gestalt في مجال الإدراك الحاسي ، وذلك حينما دمجت بين بنائات الشكل وتأويل العالم المادى والتفسيرات الذهنية ، وذلك من خلال مراعاتها للعلاقة المتبادلة بين الكل والجزء مع إعطائها أولوية لإدراك الكل ، وأهمية العلاقات بين أجزاء البنية والشكل المتضمن لهذه الأجزاء ، وما أرسته من قوانين تخص الذات المدركة من قيم واتجاهات وحاجات وانفعالات ، وما يخص الشيء المدرك فيما يتضمنه من قوانين التشابه والتجاور والإغلاق والإحاطة ، وهنا يشير صلاح فضل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذا يفيدنا في دراسة آليات تكوين الصور اللغوية في الشعر وطرق نقلها ، وذلك اعتماداً على الذاكرة وخاصة ما يسمى بالذاكرة الثانوية ، تلك الذاكرة التي تقوم بتسجيل مجموعة خاصة من الملامح الموقعية للمعلومات مثل أين تم تلقيها ، ومتى وكيف ، وبأي شكل فهمناها .

إن ما يذكره صلاح فضل يشير إلى العلاقة التبادلية بين البناء اللغوي سواء كان مسموعاً أو مكتوباً ومكونات البيئة والظروف المحيطة ساعة تلقى هذه الأبنية اللغوية وما يرتبط بها ، وكأن هذه البنيات اللغوية المسموعة أو المقروءة ترتبط بها دلالات نفسية تقوم في الذاكرة على بعض الملامح المرتبطة بهذه البنيات وكأنه يشير هنا إلى الصورة الذهنية التي تم تمثيلها في الذاكرة لكل البنيات اللغوية الواردة إلى الإنسان ، فكان المقولات ودلالاتها تثير في ذهن صورا شكلية وأخرى فكرية في إطار إدراكي كلي كما تحدثت نظرية الجشطالت ، وتبقى الدلالة النهائية لاي مقولة لسانية غير معزولة عن سياق الأحداث التي جرت فيه ، وهو ما يوفر دلالة على أننا ندرك سياقات كلية حتى ولو كان الذي ندركه لا يعدو غير كلمات منطوقة أو مسموعة .

وهنا يمكن القول أنه طبقا لنظرية الجشطالت فإننا نقوم أثناء القراءة بدمج وتركيب
Cambine أجزاء المعلومات التي نتلقاها من حولنا مع تلك التي خزنت في الذاكرة في
بنى أو تراكيب أو مفاهيم كلية ، ويحدث الفهم والتعليم بصورة تامة عندما يكون هناك
موضوع Theme ذات صيغة كلية قد تمت قراءته .

كما تشير هذه النظرية إلى أن المعنى المتولد أو المستخلص دائما ما يكون أكبر من
ذلك الذي نصل إليه إذا ما اعتبرنا كل جملة في الفقرة كيانا قائما بذاته ومميزا عن غيرها
من الجمل ، وهو ما تشير إليه أحد القوانين الرئيسة في هذه النظرية « الكل أكبر من
مجموع الأجزاء » ، فالتعلم يرتبط بالطريقة والكيفية التي ننظر بها إلى الموقف ككل ،
ويعتمد على قدرتنا على إعادة بناء الموقف اللغوي طبقا لتصورنا وفهمنا الخاص
Conceptualization فنحن نقوم بصياغة استبصارات وجشطالات Gestalts عندما
نصبح واعين بدلالة وأهمية المعلومات الجديدة ، وكذلك بعلاقاتها بالمفاهيم المصاغة
والمتكونة لدينا .

ناحية أخرى تركز عليها هذه النظرية في النظر إلى الإدراك والقراءة ، وهي ناحية
تشير في مجملها إلى أن عملية القراءة تتم وتأخذ صورتها بصورة صحيحة وذلك عندما
يكون القارئ قادرا على أن يميز ما يركز عليه أثناء القراءة ويعزله إدراكيا عن بقية المجال ،
أي عن بقية الكلمات التي يقرأها والأرضية التي تحمل هذه الكلمات ، وهي فكرة تعد
متسقة مع أحد قوانين النظرية الأساسية في الإدراك ألا وهو قانون الشكل والأرضية ،
ومن ثم فإن الفهم بصورة صحيحة لما يقوم القارئ بقراءته عندما يكون الفرد قادرا على
تمييز المعلومات المهمة ذات الدلالة بالنسبة له عن بقية المعلومات أو التفضيلات الأخرى
غير المرتبطة .

ونحن نرى أن تفسير نظرية الجشطالت لكيف تتم عملية القراءة بصورة صحيحة
ويحدث الفهم يأتي متسقا مع تفسيرها العام لكيفية حدوث التعلم ، كما أنها في إطار
تناولها لتفسير القراءة والفهم لا يزيد عن تفسيرها للإدراك وقوانينه والمبادئ العامة
الحاكمة له والمؤثرة فيه ؛ ولذلك لم يأت تفسيرها للقراءة بعيدا عن تفسير النظرية
للإدراك وكيف يحدث .

ب- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج:

Theory Of Learning form Context Stenberg (1983)

بداية يرى أصحاب الاتجاه المعرفى فى علم النفس بعامة وأصحاب نظرية السياق أن سياق اللغة يعد من الأهمية بمكان ، إذ لم يعد ينظر إلى السياق اليوم على أنه تلك الكلمات أو الجمل المتجاورة أو التى تجاور بعضها البعض ، ولكن أصبح ينظر إلى السابق على أنه ذلك النسيج المترابط من العناصر المختلفة والمتعددة ، والتى تتربط مع بعضها فى نسيج ذات علاقات متشابكة ومتراصة Interrelated Web وذلك لما يتضمنه السياق من إلماعات أو تلميحات أو هاديات داخلية Cues يمكن أن تساعد فى التعرف على الكلمات الصعبة وتحديد معناها .

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة القارئ على الاستفادة من الإلماعات والهاديات التى يتضمنها النص ، بل يتوقف على العديد من العناصر والمكونات ، تلك العناصر والمكونات التى يقع بعضها داخل القارئ نفسه ، وبعضها يتعلق ببيئة القراءة وأخرى تتعلق ببيئة النص ، ومحتوى النص ، وترابط النص ، والعناصر والمكونات التى تكون الجمل Elements Within The Sentence على اعتبار أن كثيرا من الكلمات كما هو معروف فى علم اللغة يوجد لها العديد من المعانى ، وأن تحديد أو التعرف على معنى يعينه للكلمة إنما يمكن تحديده من خلال السياق الذى توجد فيه الكلمة : فكلمة مثل « دلو » يمكن أن توجد لها معان متعددة إذا وضعت فى سياقات مختلفة .

ويرون أنه إذا كان معنى الكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق الذى يحيط بها فى الجملة ، فإن الجملة أيضا لا يمكن تحديد معناها تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق ككل ، إذ النص صراحة لا يمكن اعتباره حشدا من الجمل المتجاورة ، ولكن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة ، كما أنه عبارة فى الوقت ذاته عن نسيج مترابط من العلاقات الدينامية بين الجمل .

وترى هذه النظرية أن الفرد يمكنه اكتساب معانى المفردات الجديدة أثناء القراءة بالاعتماد على عاملين؛ الأول يقع خارج الفرد ، ويتمثل فى إلماعات السياق الموجودة فى النص Contextual Cues ، وهى إلماعات توفر أنواعا مختلفة من المعلومات حول

الكلمة مجهولة المعنى ، والثاني يقع جزئيا داخل الفرد ، وهو يتمثل فى التفسيرات الوسيطة Mediating Variables وهى متغيرات تؤثر فى مدى الفائدة المدركة للإماعات النص .

وتقسم نظرية التعلم من السياق إلى نظريتين فرعيتين متكاملتين هما :

١- نظرية تشفير السياق الخارجى Theory of Decoding Extenal Context

لستيرنبرج ، وياول (Sternberg and Powell 1983) .

٢- نظرية تشفير السياق الداخلى Theory of Decoding of Internal Context

لستيرنبرج وكاي (Sternberg and Laye) .

وتقوم نظرية التعلم من السياق على الافتراضات الآتية :

- هناك بعض المفاهيم اللغوية أسهل فى تعلمها من الأخرى .

- سهولة وصعوبة أى مفهوم لغوى جديد فى نص يتوقف على درجة إعانة

وتثبيط Facilitation and Inhibition .

- إذا تشابه أو تطابق السياق اللاحق مع السياق السابق فى الإعانة والتثبيط فإن

ذلك يؤثر على تذكر وتعلم المفاهيم اللغوية الجديدة .

وطبقا لنظرية تشفير السياق الخارجى فإن الفرد عندما تواجهه مفردات غير معروفة يريد اكتشاف معناها فإنه يلجأ إلى إلماعات السياق Context Cues التى تتضمن التلميحات النصية لأنواع المعلومات التى تسهل اكتشاف المعنى ، فما من شك فى أن الفرد أثناء القراءة إذا واجهته كلمة لا يعرف معناها لجدهتها أو لغرابتها وعدم شيوعها أو لصعوبتها أو لآى سبب من الأسباب فإن هذا الفرد سرعان ما يحاول الاستفادة من السياق الذى توجد فيه هذه الكلمة ، أى القارئ، سوف ينظر إلى ما يسبقها من كلمات وما يليها من كلمات ، وقد تجده يقوم بعمليات عقلية أخرى كمحاولة تخريب هذه الكلمة فى جمل من عنده فى محاولة منه لاكتشاف أو محاولة اكتشاف معنى هذه الجملة ، وإن كان القارئ يقوم بهذه العملية الأخيرة ، فجدير بالذكر أنه لا يقوم بها منعزلا فى تخريبه عن النظر إلى موضوع النص والجملة التى توجد بها هذه الكلمة .

ومحاولة القارئ للإفادة من الكلمات للجاورة للكلمات المجهولة أو الكلمات الصعبة التى يريد أن يعرف معناها من خلال الإفادة بما يسبقها وبما يليها من كلمات إنما يعبر بصورة أو بأخرى عن أنه يحاول الإفادة بتلميحات السياق الذى توجد فيه الكلمة .

هذه التلميحات هي التي تسمى من وجهة نظر نظرية التعلم من السياق بالماعات النص أو الماعات السياق .

وهنا يشير كافال وشيرنر Kaval and Scheriner (١٩٧٦) إلى أن النماذج النفس لغوية ترى أن القراءة الجيدة إنما هي في أساسها عملية بنائية للغة Constructive Language Process حيث يتم خلالها تجهيز ومعالجة الرموز المكتوبة Graphic ولستيناكية والسمانتية في آن واحد للحصول على المعنى وإعادة بنائه ، فالقراءة ليست عملية إستاتيكية تقوم على طرف واحد ، إنما القراءة تعتبر حالة تفاعل دينامي بين القارئ والمادة المكتوبة يحاول القارئ من خلال إعادة بناء رسالة الكاتب ، فالقراءة ينظر إليها أو تعتبر عملية بنائية للغة تتضمن عمليات معالجة نشطة للإماعات التي تتوافر من خلال ثلاثة مصادر من المعلومات وهي المعلومات المكتوبة ، والستيناكية ، والسمانتية لتكون النتيجة في النهاية هي التنبؤ بفكرة ما ، والتي يتم بعد ذلك التأكد منها أو رفضها أو تعديلها .

ويرى Smith (١٩٧١) أن القراءة الماهرة هي الوصول المباشر إلى المعنى من الكلمة المطبوعة ، وهنا يمكن أن نشير إلى أن الأطفال المهرة في القراءة لا يعتمدون بصورة مكثفة على عملية الترميز Decoding وهي العملية التي يقوم بواسطتها القارئ بتحويل الرموز البصرية إلى أصوات باعتبارها عملية تتوسط العملية الكبرى ، وهي عملية التعرف على الكلمة Word Identification ، بل إن هؤلاء الأطفال يقومون بتحويل التمثيلات البصرية Visual Representations للغة مباشرة إلى المعنى ، وليس معنى ذلك أن القارئ على طول الخط لا يقوم بعملية الترميز هذه ولكن ما نعينه هو أنه (أي القارئ الجيد) يقوم بإجراء هذه العملية بطريقة أتوماتيكية لا يمكن ملاحظتها ، إذ إنه يستغرق في تركيز انتباهه وهو يقوم بهذه العملية وقتا لا يتعدى أكثر من أجزاء يسيرة من الثانية لكن القارئ الضعيف أو المبتدئ يقوم مقارنة بالقارئ الجيد أو التمرس بثلاث عمليات إضافية ؛ أولى هذه العمليات تتمثل في ترميز الكلمات Decoding منفردة ، والثانية: هي معالجة هذه الكلمات وتجهيزها من خلال تفريد شفرة لغوية خاصة بالكلمة فقط Individaulation وذلك حتى يقوم بعملية المطابقة Identification ، ثم بعد ذلك يقوم بخطوة ثالثة وهي دمج هذه الشفرات المنفردة للكلمات منعزلة عن بعضها البعض من خلال قيامه بعملية دمج وتركيب للشفرات حتى يصل إلى المعنى ، أي أن

القارئ الضعيف والمتبدئ يسرف فى عملية تحليل الكلمة حيث يعطى اهتماما متزايدا وانتباها وتركيزا على الحروف المنفردة ، وشكل الكلمة أنماط التهجئة ومن ثم يستغرق وقتا أكبر ، الأمر الذى يضيع عليه فرصا للفهم .

إن استخدام السياق يعد الخطوة الأولى للوصول إلى المعنى المبدئى مباشرة ، ومن هنا فإن القارئ العادى يعد فى حاجة إلى استخدام الأنواع الثلاثة الرئيسة لتلميحات السياق Cluse ، وهى تلميحات مقام المعنى Meaning Bearing Clues ، وتلميحات مقام اللغ Language - Bearing Cluse ، وتلميحات التنظيم Organization Clues ، وهذا يشير إلى أن هناك معلومات إضافية فيما بعد الكلمة كمذكر تعد أساسية للوصول إلى المعنى .

ويشير ستيرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣) ، فى نظريتهما إلى أنه يمكن تعريف الإماعات لسياق على أنها الإشارات والتلميحات المتضمنة فى النص التى تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة ، وأنه يمكن تقسيم الإماعات السياقية إلى ثمانية أنواع ، وذلك فى ضوء ما توفره من معلومات أو معطيات يمكن الاستفادة منها فى استنتاج معنى الكلمة الصعبة أو المجهولة وهى :

١- الإماعات وقتية أو زمنية Temporal :

وهى الإماعات توفر معلومات عن الزمن والوقت الذى يدور حول الكلمة ، وكذا أمد وجودها وتكرارها وشيوعها أو تخص ما يمكن أن يحدث عندما يوجد الشيء أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة .

٢- الإماعات مكانية Spatial Cues :

وهى الإماعات تشير أو تحدد أو تخص المكان الفيزيقي أو التجريدي الذى يمكن أن يوجد فيه الشيء أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة .

٣- الإماعات القيمة Values :

وهى الإماعات التى تشير إلى قيمة أو عدم مرغوبة الشيء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة أو تلك التى تشير أو تخص الآثار أو التأثيرات المتنوعة والمختلفة لظهور هذا الشيء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة .

٤- الإماعات الوصفية التصريحية (أو الإخبارية) Stative Descriptive :

وهى الإماعات التى تشير إلى أو تخص الوظائف الفيزيائية التى يثيرها الشيء أو

الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة فى خيال القارئ وذهنه ، مثل الحجم ، والشكل ، واللون ، والرائحة ، والشعور ... إلخ .

٥- الإلماعات الوصفية الوظيفية Functional Descriptive Cues:

وهى الإلماعات أو الإشارات أو التلميحات التى تشير إلى الوظائف والأغراض التى يثيرها الشيء أو الحدث التى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة فى ذهن خيال القارئ كما تشير إلى الأفعال التى يمكن أن تأتينا والاستعمالات الممكنة للكلمة .

٦- الإلماعات الخاصة بالسببية والإمكانية Causal / enablement:

وهى التلميحات والإشارات التى تثير فى عقل القارئ وذهنه الأسباب أو الظروف أو الشروط الممكنة للشيء أو الحدث التى تعبر عنه الكلمة المجهولة .

٧- إلماعات الفئة أو رتبة علاقات العضوية Calss membership Cues:

وهى الإلماعات التى تشير إلى الفئة أو الفئات التى تنتمى إليها الأشياء أو الأعضاء أو الفئات التى تنتمى إليها الكلمة .

٨- إلماعات التكافؤ Equivalence Cues:

وهى الهاديات التى تشير إلى المعنى أو المعانى المختلفة لمرادفات الشيء أو الحدث الذى تشير إليه الكلمة المجهولة أو عكسها .

على أنه يجب أن ننوه على أنه ليس بالضرورة أن توجد كل هذه الإلماعات مجتمعة فى وقت واحد لكى يتم اكتشاف معنى الكلمة المجهولة ، ولكن يكفى بعض المعلومات التى تمثل بعضاً من هذه الإلماعات .

ومن الأمثلة التوضيحية لاستخدام بعض هذه الإلماعات فى تحليل السياق والتى تساعد على الفهم وتركيزه فى اكتشاف معنى الكلمة الصعبة والمجهولة :

At dawn The Blen arise on the Horizon and Shone Brightly .

إذا نظرنا إلى الجملة السابقة فإننا سوف نجد الكثير من لا يستطيعون أن يصلوا إلى معنى لهذه الجملة .

والسؤال : لماذا ؟

لان هذه الجملة تتضمن كلمة رئيسة تلعب دورا مركزيا فى فهمها وأن هذه الكلمة ليست شائعة فى اللغة الإنجليزية وهى كلمة **Blen** ، وهذا سوف يقوم الفرد أو القارئ بمحاولة الاستفادة من الإلماعات السابقة والتي يوفر سياق الجملة بعضها منها، فالقارئ لكى يصل إلى معنى هذه الكلمة ، فإنه من البد اللارم أن يحلل سياق الجملة من أجل الإفادة من كلماتها ، وتفاعل هذه الكلمات ، وعلاقاتها فيما بينها ، وهو ما يسمى إجمالا بتحليل السياق **Content Parsing** .

فكلمة **At dawn** تزودنا بالماعة زمنية حيث توفر لنا هذه الكلمة إشارة وتلميح. . عن الموعد الذى ترتفع فيه الـ **Beln** وتزودنا كلمة **Shone** وكلمة **arose** بالماعة وصفية وظيفية حيث تزودنا هاتان الكلمتان بالفعل الذى تقوم به كلمة **Beln** ، كما تزودنا كلمة **On The Horizon** بالماعة مكانية حيث تشير وتلمح بالمكان الذى ترتفع فيه الـ **Blen** كما تعطينا كلمة **Brightly** بالماعة وصفية وتصريحية حيث تزودنا هذه الكلمة بخاصية اللمعان لصقة الشروق للشئ التى تشير إليه كلمة **Blen** ، ومن ثم فلا عجب إن استطاع القارئ أن يعرف أو يستفيد من خلال كل ما تقدم بأن كلمة **Blen** تعد مرادفا لكلمة **Blen Synonym to Sun** .

على أننا لا ندعى بأن هذه الإلماعات تمثل التصنيفات الوحيدة للإلماعات السياق إذا ما نحينا أنفسنا بعيدا عن نظرية التعلم من السياق ، فهناك تصنيفات أخرى للإلماعات السياق فى غير هذه النظرية حيث تشير مارى ميلفين **Marry Melvin** (١٩٧٩) إلى أن هناك ثلاثة نظم للإلماعات السياق وهى الإلماعات الكتابية **Graphic Cues** والإلماعات السيتاكتية أو الهاديات الخاصة بالتراكيب **Syntactic Cues** ، والإلماعات السيمانتية **Semantic Cues** ، أى الإلماعات الخاصة بالدلالة أو المعنى وأن هذه النظم الثلاثة من التلميح أو الإلماعات تعد ذات أهمية فى عملية القراءة ، ويجب أن نشجع الأطفال على الاستفادة من هذه النظم الثلاثة للتلميح ، كما أنهم يجب أن يتلقوا مدحا وتشجيعا عندما يقترب الأطفال من القراءات التى تتسم بالصحة عند استخدامهاهم لهذه النظم الصحيحة من الإلماعات .

فإذا ما قرأ طفل مثلا جملة كهذه :

John Caught Three Fishes That Morning

فإننا يجب أن ندرجه على استخدام هذه النظم الثلاثة ونشجعه على ذلك ، فعلمه أن كلمة مثل Caught تأتي بعد فاعل ، وتبدأ بحرف صغير (ca) وهي إماعة ، تخص الكتابة ، ومن ثم فإنه يجب أن يكون التفكير منصبا فى الوصول إلى معناها على أنها فعل ، ومن هنا فإن هناك إماعة سينتاكسية تشير إلى أن هذه الكلمة فى هذا السياق وهذا الترتيب يتأكد من خلال استخدام تلميحات التركيب ، أى أنها اسم فعل mane action وهي إماعة سينتاكسية ، كما أن الإماعات السيمانتية Semantic Cues الواردة فى الجملة تدعم أن هذه الكلمة من شأنها أن تحكى عما يفعله شخص مع السمك عندما يريد الحصول عليه .

وإننا نرى أنه قد آن الوقت لأن ندرس اللغة العربية بطريقة تعتمد على استخدام الإماعات السياق ، حيث إن مثل هذه الطريقة تؤدي إلى إثارة عمليات وأساليب التفكير للفرد وتنمى لديه المرونة اللغوية بعيدا عن النظرة القديمة للطفل والتي تنظر إلى الطفل على أنه حافظة للنقود يتم تمثيلها وتفرغها .

وطبقا لنظرية التعلم من السياق فإنه ليس بالضرورة أن تكون هذه الأنواع الثمانية من الإماعات موجودة بالنص حتى يتم اكتشاف معنى الكلمة ، كما أنه ليس بالضرورة أيضا أن يتم الاعتماد عليها جميعا ، فقد تكفى إماعة واحدة أو اثنتان لاكتشاف المعنى ، كما أن هذه الإماعات قد لا تعد كافية لاكتشاف المعنى ، ومن هنا فإن هناك عددا من المتغيرات الوسيطة تعتبر كمعينات إضافية يعتمد عليها القارئ أيضا وتمثل فى :

- ١- عدد مرات تكرار أو تواجد الكلمة Occurances غير المعروفة فى النص .
- ٢- درجة تنوع السياق الذى يتكرر فيه ظهور هذه الكلمة .
- ٣- كم الكلمات غير المعروفة فى النص .
- ٤- درجة أهمية الكلمة غير المعروفة - فى فهم السياق الذى يتوارى فيه معنى الكلمة .
- ٥- المساعدة المدركة Percives Helpfulness من السياق المحيط فى فهم معنى الكلمة غير المعروفة .
- ٦- عيانية الكلمة وكذلك السياق المحيط بها .
- ٧- الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإماعة .

أما القسم الثانى من نظرية التعلم من السياق والمتمثل فى نظرية تشفير السياق الداخلى فإنه طبقا لهذه النظرية الفرعية الثانية فإن الفرد يكتشف معنى الكلمة المجهولة من خلال اعتماده أيضا على إلماعات السياق الداخلى للكلمة Internal Context والتي تتمثل فى الوحدات الصرفية التى تتكون منها الكلمة والتى إذا اندمجت مع بعضها تعطى معنى الكلمة وهذه الإلماعات تتمثل فى :

١- إلماعات السابقة Prefix Cues .

٢- إلماعات الجذر Stem Cues .

٣- إلماعات اللاحقة Suffix Cues .

٤- إلماعات التفاعل الداخلى internal Cues بين الإلماعات السابقة ، أى مكونات الكلمة المجهولة .

على أن الاستفادة المضبوطة من هذه الإلماعات يعتمد أيضا على عدد من المتغيرات الوسيطة والتى تتمثل فى :

١- السياقات المتنوعة التى توجد بها الكلمة .

٢- كثافة الكلمات المجهولة فى السياق Density of Unknown Words .

٣- شدة أو حدة إمكانية تحليل الكلمات المجهولة

٤- Density of Decomposable Unknown Words .

٤- أهمية الكلمة المجهولة فى فهم السياق المتوارية فيه .

٥- مدى إمكانية الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإلماعة .

ويشير ستيرنبرج إلى أن نظرية تشفير السياق الخارجى قد تم اختيارها تجريبيا ، وقد ثبت صحة ما قامت عليه من افتراضات إلا أن نظرية تشفير السياق الداخلى لم يتم اختبارها بعد ؛ ومن ثم فإن هذه النظرية مازالت فى حاجة إلى البحوث التجريبية .

وطبقا لهذه النظرية فإن عمليات الفهم اللغوى تتمثل فى ثلاثة مكونات وهى :

١- ما وراء المكونات Metacomponent .

وهى عمليات ضابطة من الرتبة الأعلى تستخدم فى التخطيط التنفيذى أو الإجرائى Executive واتخاذ القرار Decision Making فى الأداء المعرفى عامة



والأداء اللغوى خاصة ، ويتضمن مكون ما وراء العمليات عددا من العمليات الفرعية طبقا لما توصلت له بحوث ستيرنبرج (١٩٧٩ ، ١٩٨٠) ، وبراون Brown (١٩٨٧) هي :

- أ- تحديد طبيعة المشكلة .
- ب- تحديد عمليات حل المشكلة .
- ج - تحديد إستراتيجية توليف ودمج عمليات حل المشكلة مع بعضها البعض .
- د- الوصول إلى كيفية تحديد مصادر التجهيز .
- هـ - الوصول إلى كيفية عرض المعلومات التى تعمل عليها العمليات والإستراتيجيات .
- و- الوصول إلى حل واحد للمشكلة المعطاة .

وفى ضوء ما تقدم تشير النظرية فى تفسيرها لكيفية حدوث الفهم عند القيام بفعل القراءة إلى أن الفرد عندما يكون فى موقف قرائى ، فإن النص الذى يقوم بشرائه وتجهيزه يمثل موقفا مشكلا . هذا الموقف المشكل يتغير بصورة كبيرة فى صعوته طبقا للهدف الذى يراد من القارئ والذى يؤثر بدوره على فهم ما يقرأه ، وهنا يقوم القارئ بتحديد دقيق لطبيعة هذا الموقف المعروض من خلال النص ، ونوع القراءة المطلوبة ، ثم يبدأ القارئ فى تحديد العمليات والإستراتيجيات المطلوبة لحل الموقف المشكل ومعالجة النص ، واختيار أفضل الإستراتيجيات لتمثيل المعنى الخاص بالنص الذى يتمشى مع الهدف من القراءة ، وتقييم هذه التمثيلات وتقديرها والحكم عليها أثناء القراءة مستفيدا فى ذلك بما يتضمنه النص من إلماعات يوفرها السياق فى زيادة تأويلات وتقديرات التمثيلات عن الأخرى حتى يصل إلى قرار .

٢- مكونات الأداء Performance Component

ويتضمن هذا المكون العمليات التى تستخدم فى تنفيذ Execution إستراتيجيات متنوعة فى أداء المهمة المعرفية أو اللغوية ، وهذه العمليات تعد متضمنة فى الإجابة على التساؤلات الآتية : كيف يقرأ الأفراد ؟ ماذا يحدث عندما يقرأون ؟ وهى التساؤلات التى حاولت أن تحيىب عليها نماذج الفهم اللغوى .



٣- مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Aquisition Components

وتتكون من ثلاث عمليات فرعية تعد ذات أهمية فى اكتساب معانى الكلمات والمفاهيم اللغوية وهى :

أ- التشفير الانتقائى Selective Encoding : وهى عملية تتضمن تحييص Sifting وانتقاء المعلومات المرتبطة من المعلومات غير المرتبطة .

ب- الربط أو الدمج الانتقائى Selective Combination وهى عملية تتضمن ربط المعلومات التى تم تشفيرها ربطا انتقائيا لتكوين بنية معرفية جديدة ومتناسكة .

ج - المقارنة الانتقائية Selective Comparison : وهى عملية تتضمن ربط البنية المعرفية الجديدة بالمعلومات التى تم اكتسابها من قبل .

من خلال عرض هذه النظرية يمكن اشتقاق أساس مهم عند إعداد برامج التدخل العلاجى لدى فئات الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم يتمثل فى :

- ضرورة تعليم معانى المفردات اللغوية من خلال استخدام السياق اللغوى لتدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم على كيفية الاستفادة من إلماعات السياق فى توقع معنى الكلمة المجهولة ، دون التركيز على تعلم معانى المفردات ؛ وذلك لأن استخدام السياق فى التدريب والعلاج يؤدى إلى تزويد الأطفال ببعض الطرق والإستراتيجيات لكيفية التفكير وليس كمية ما يحفظون ، وكيف يتعرفون على المعنى وليس كمية ما يحفظون من المعانى .

ج- نظرية الخططات Sechemata Theory :

تعد نظرية الخططات إحدى النظريات التى نشأت فى إطار علم النفس المعرفى والتى حاولت تفسير كيف يكتسب الأفراد معنى ما يقرأونه ، وهى تقوم افتراضين أساسيين تشير من خلالها إلى :

أن ما خبره الفرد أو تم تعلمه لا يخزن في الذاكرة بصورة إستاتيكية Static ولكن يخزن بصورة دينامية تسمح له بالتعديل والتغير من خلال ما يتم من إضافة وتنمية لهذه المعلومات ، وأن تنمية ما تم تخزينه يحدث عندما يحدث تفاعل بين ما تم تخزينه في الذاكرة من قبل وما يقرأ من معلومات جديدة بشرط أن يرتبط ما سبق تخزينه مع ما تم قراءته .

كما ترى هذه النظرية أن الفهم القرائى يعتمد على المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي لا تخزن في صورة أجزاء منفصلة Separated Bits ولكنها تخزن في صورة متكاملة على شكل مخططات ليست ممتلئة ، وأن الفرد عند قراءته لنص فإن المعلومات التى بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط فيزداد المخطط امتلاء ، مما يؤدي إلى اكتساب القارئ مفاهيم جديدة ، ومن ثم فإن الفرق بين الطفل والكبير والضعيف والجيد في القراءة والفهم يرجع إلى الفرق في كم ومحتوى المخططات التى لدى كل منهم؛ وذلك لأن هذه المخططات تساعد القارئ على تبويب وتصنيف المعلومات التى يقرأها كما تساعده في بناء توقعات عن المعلومات الجديدة التى يمكن أن يجدها في النص . علما بأن هذه المخططات وكما يشير إيزنك (1992) تمثل الحزم المتكاملة Integrated Chunks من المعرفة حول الأشياء ، والأحداث ، والناس ، والأفعال ، والمواقف . . . وتعد ذات أنواع متعددة تمتد من البسيط جدا إلى المعقد جدا ، تنتظم بشكل هرمى ، تتسم بالدينامية في تفاعلها مع بعضها البعض ومع ما هو موجود بالنص؛ لذا فإن الفرد يجهز ما يقرأه في إطار تفاعلى من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى، وذلك بسبب أن هذه المخططات تتضمن شقوقا Slots ذات قيم ثابتة Fixed Vlues تمثل ما هو مخزون وشقوقا ذات قيم متغيرة تمثل بما يستمد من النص .

وفي هذا الإطار يشير دوركين (1981) إلى أن الفرد عندما يقرأ نصا جديدا فإن ما يقرأه يؤدي إلى تنشيط المخططات المناسبة لما يقرأ ، وبالتالي تنشيط المعلومات الموجودة بهذا المخطط التى تتعلق بهذا الموضوع ، فتتفاعل المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة بالمخطط ليقوم القارئ خلالها ببناء توقعاته لما يقرأه ، ووضع الفروض واختبارها وتعديلها أو رفضها ، ومن خلال هذه العملية يتم إضافة ما توصل إليه من معلومات جديدة فى الشقوق الفارغة Slots فى المخطط ، وعند ذلك يكون الفرد قد اكتسب معنى ما يقرأه .

ويرى إيزنك وكين (١٩٩٢) أن ما يعاب على نظرية المخططات فى تفسيرها
لكيفية اكتساب المعنى والفهم هو أنها ما زالت حتى الآن تفتقد إلى إمكانية قياسها ، كما
أنها لا تمتلك إلا تفسيراً واحداً لتفسير الضعف والقوة فى الفهم فى ضوء امتلاك
المخططات من عدمه .

ومن خلال ما تقدم فإنه يعد من الضروري لمعد برامج التدخل لدى الأطفال ذوى
صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة أن يعمل على تنمية التوقع
للمعاني والمفردات التى يمكن أن تأتى فى السياق اللغوى اللاحق بعد قراءة السياق
اللغوى وهو ما ينمى لديهم إستراتيجية الارتداد من الخلف إلى الأمام ومن الأمام
للخلف، كما تفيد هذه النظرية أيضاً فى ضرورة الاعتماد أثناء التدريب لعلاج القصور
فى عمليات الفهم اللغوى على التكامل بين الخبرات اللغوية السابقة لدى عينة التدريب
وما يقدم لهم من خبرات تعليمية جديدة .



الفصل الثالث

القراءة ونظرياتها

أولاً : ماهية القراءة .

ثانياً : نظريات ونماذج القراءة .

ثالثاً : فهم اللغة في ضوء تجهيز المعلومات .

رابعاً : طرق وإستراتيجيات التجهيز المعجمي .

خامساً : التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمي .

سادساً : التجهيز السيمانتي وقياسه .

سابعاً : التجهيز السينتاكتي وقياسه .



أولاً: ماهية القراءة Reading

تعد القراءة^(٥) واحدة من أهم المهارات الأساسية للغة ، وأداة الإنسان للحصول

(٥) تعد كلمة القراءة إحدى الكلمات شائعة الاستخدام لدى العامة والخاصة ، ورغم سهولة تداول هذه الكلمة في أحاديثنا العادية واليومية إلا أنك لو سألت جمعا من الناس أميين أو متعلمين أو متخصصين فإنيك سوف لا تجد اتفاقا حول معناها وإن ظل معناها محجلا بحروف كتابتها .

ومنذ ألف وأربعمائة عام وكيف كانت أولى الكلمات الهابطة من السماء تبدأ بحرف الألف أول الحروف الهجائية في لغة العرب ، أصل اللغات وأغناها وأثرها ، وكان أول حرف هذا يهبط في سياق كلمة قدر له أن يكون مضطربا غير متصل في الكلمة التي احتملتها اقرأ .. ما أنا بقارئ ، اقرأ ما أنا بقارئ ﴿اقرأ﴾ باسم ربك الذي خلق ﴿خلق الإنسان من علق﴾ اقرأ وربك الأكرم ﴿الذي علم بالقلم﴾ علم الإنسان ما لم يعلم ﴿علق﴾ [العلق].

اقرأ .. احتوت أول حرف في اللغة . وانتهت بأول حرف في اللغة ، فابتدأت برسم له وانتهت برسم آخر للثلاث الحرف .. فهو ابتداء يتكئ على الهمزة وهو في آخر الكلمة يحمل الهمزة على رأسه .. فهل كان ذلك عبثا في الاختيار ؟

هل كان مصادفة أن يكون أول الحروف هيوطا من السماء على يد أمين الوحي وعلى صدر رسول الله ﷺ هو أول حرف في اللغة التي أنزل بها القرآن .

وهل كان مصادفة أن يكون آخر حرف في نفس الكلمة هو ذات الحرف ولكن يرسم آخر .. ؟
تعالى الله من ذلك علوا كبيرا ...

اقرأ .. فما القراءة إذن ؟

ما أسهل دوران هذه الكلمة على الألسنة ، ولكن ما أصعب دوراتها على العقول والأفئدة « لقد شادت إرادة الله أن يكون هذا صنيعه وأن يكون هذا ابتداءه لوحيه على رسوله .. ليبدأ الوحي بـ (اقرأ) ، وتنتهي بعلم ، وما من البداية والنهاية في أول آيات الوحي ، كان الإنسان ويجب أن يكون ، كان الإنسان منذ مهده وصراخه لاهنا وراه اكتشاف للجبهول ، وأداته ووسيلته فك رموز ما تصل إليه يده وتقع عليه عيناه، بهيته ومرامه في كل بحث وفي كل بحث هو أن تبدأ ثورته بإزالة للجبهول وإمطة لثام غموضه وظلامه، فإذا علم قر عينا وسكن قلبا واطمأن فؤادا ، وأداته الوحيدة ووسيلته الأكيدة هي القراءة ، قراءة كل شيء .. قراءة أي شيء .

اقرأ ..

ما أبسط هذه الحروف .. ما أهون رسمها .. ابتدأها بالث .. وانتهأها بالث .. أول معلى البشرية ابتداء اسمه بالث .. صلاة وسلاما على أبي البشر حتى كتبه ابتداء بمثل ما ابتداء به كلمة اقرأ أول كلمات الوحي ..

اقرأ ..

أول حروف الوحي فيها ، رسمها ابتداء بالث وانتهى بالث ابتداء به اسم أول معلم للبشر، وانتهى به اسم أول نساء العالم أم كل الأمهات .. وسيلة كل السيدات المصطفيات والمتنقات .. حوى اسمها أول حروف الوحي .. حواء .. فهو في الرجال ابتداء وفي النساء انتهاء .. فأى حكمة بالغة ينتهي إليها العقل الرشيد والفكر السليد ؟

على المعرفة ، ورغم شيوع هذه الكلمة في الاستخدام العادى لدى العوام ، إلا أن الاستخدام العلمى لدى المتخصصين وخاصة لدى علماء علم النفس يختلف كثيرا عن استخدامها في الاستخدام العادى لدى العوام .

ويعد الوصول إلى تحديد دقيق لماهية القراءة أمرا غاية في الأهمية ، وذلك لما يتوقف على هذا التحديد من فهم لقدرات القارئ وطبيعة عمليات فهم اللغة لديه ، كما أنه يوفر فهما دقيقا لطبيعة قدرات القارئ العقلية ، فضلا عن أن التحديد الدقيق لماهية القراءة سوف يساعد المتخصصين على تشخيص أمراض واضطرابات التعلم ، وتحديد محتوى برامج التدخل وكيفية بنائها وتقديمها .

وبناء على ذلك ، فإنه يثار لدينا سؤال مركزي يتحدد فى : ما هى القراءة إذا؟

فكما كان السؤال ملحا علينا فى معرفة معناه .. نجد نفس السؤال ملحا فى استجلاء معناه لدى علماء النفس ، وفى هذا نجد كارلين (١٩٨٤) تشير إلى أنه رغم أن هذا السؤال يبدو بسيطا إلا أنه لا يوجد اتفاق حول إجابته ، فمثلا نجد بعض علماء النفس وبعض علماء اللغة يرون أن القراءة هى عمل يقوم على التمييز Discrimination act ، أو أنها عملية فك الشفرة decoding Process ، أو هو معنى يشير فقط إلى القدرة على التعرف على الكلمات Recognition of Words ، وطبقا لذلك الرأى فإن التفكير يبدأ

= اقرأ...

أول حروف الوحي .. آخر حروف الوحي .. أكثر حروف الوحي فى القرآن أكثر الحروف وجودا فى أسماء الأنبياء . الوحي فى أسماء الأنبياء الذين قص الله علينا فى كتابه . خمسة وعشرون نبيا جلهم ومعظم تشرف أول حروف اللغة بأن يكون ضمن مكوناتهم أسمائهم :
آدم / صالح / إبراهيم / إسماعيل / موسى / عيسى / صالح / داود / أيوب / زكريا / يحيى / أحمد...

اقرأ ..

فى أول حروف الوحي .. آخر حروف الوحي .. أكثر الحروف تواجدا فى أسماء الأنبياء .. أول حرف فى أول كلمة . فى أول آية . فى أول سورة أنزلت على صدر رسول الله ﷺ الذى يبدأ اسمه بالالف .. أول آيات القرآن الكريم فى ترتيب المصحف كلماتها بدأت باللف .. ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ [الفاتحة] أول الحروف المقطعة فى القرآن الكريم ألفا ... ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ذَلِكَ الْكِتَابَ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة] .

اقرأ ..

أول حروف الوحي ألف .. أكثر حروف الوحي .. تكرارا فى أسماء وصفات رب المزة .. فسبحان الله العظيم .

عندما يتوقف فعل القراءة ، أى عندما ينتهى القارئ من قراءة ما لديه ، إن وجهة النظر هذه عن القراءة يمكن أن تكون فقط فى حالة الطلاب من ذوى اللغات الأجنبية أى الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية إذ إنهم يقومون بمحاولة تلفظ Pronounce الكلمة دون أن يفهموها .

تفسيرات أخرى ترى أن عملية القراءة تتضمن المعنى باعتباره أساساً مكملًا لفعل القراءة ، ومن هنا نجد أنصار هذا الاتجاه يرون أن القراءة هى التعرف على الكلمات واكتساب المعنى من هذه الكلمات ، وآخرون يرون أن القراءة هى إعادة بناء الرسائل Reconstructing Messages المكتوبة (حروف - كلمات - جمل - عبارات - فقرات - نصوص) وكلا الرأيين غير خاف فى أنهما ينظران إلى القراءة على أنهما عمل يقوم على التفكير Thinking act .

ومهما كان تعريف القراءة فإنه يبدو من الواضح أنها تتضمن اكتساب الفكرة ، وهو ما يفسر لماذا يستمر إعادة بناء ما تم قراءته بعد تعلم مهارات فك شفرات ما تمت قراءته .

إن معنى القراءة بذلك يجب أن يتسع ليشمل التفاعل مع الأفكار وإجراء التكامل بينها لأن الطبيعى جدا أن تكون النتيجة الطبيعية Anatural Consequence للقراءة هى تلقى الأفكار واكتسابها أو رفضها ، وأن هذا الاكتساب أو الرفض سوف تكون له القدرة على تغيير الاعتقادات والأفكار وطريقة ولون السلوك ، وفى الواقع أن الأفكار تكتسب خلال القراءة وتدمج وتتكامل مع الخبرات السابقة Previous Experiences ، وأن هذا الاكتساب وذاك الدمج والتكامل يجب أن ينتج استبصارات Insights تسهم فى نمو وارتقاء الفرد .

وهنا نجد لاب وفلود Lapp and Flood (١٩٧٨) يشيران بصورة قاطعة فى معرض تعريفهما للقراءة قائلين : القراءة هى الفهم ، Reading is Comprehension ، ويشيران إلى أنك إذا لم تفهم ، فإنك لم تقرأ ، لأننا نقرأ ليس بهدف أن نقرأ ، إنما نقرأ لتحقيق بعض الأهداف كأن نقوم باستخلاص المعنى ، وهنا نجد ستايفر Staifer (١٩٦٩) يؤكد ذلك من قبل حين يشير قائلا : إن القراءة هى عملية تفكير يكون فيها القارئ مشاركا فاعلا .

فعملية القراءة إذن تعد نشاطا فكريا وبصريا يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية ، وقد يصاحبه تحريك الشفاه دون إخراج صوت أثناء القراءة الصامتة من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة ، والتفاعل معها ، والانتفاع بها ، إلا أن هذا المفهوم قد تطور حسب التطور المعرفي ، والحضارى للإنسان ، فبعد أن كانت القراءة تعنى التعرف على الرموز والنطق بها وفهم مدلولاتها من أفكار ومعان ، أصبحت تهتم بتفاعل القارئ مع النص المقروء بحيث يهز مشاعره ويجعله يرضى ، أو يفض ، أو يشناق أو يعجب ، ويتفتح بما يقرأه فى حل المشكلات التى تعترضه فى الحياة العملية .

والقارئ الجيد هو الذى يقوم بتجهيز ومعالجة المادة المكتوبة من خلال تفعيله لبعض العمليات على المادة المكتوبة ومن خلالها ، كذلك تفعيل بعض العمليات التى تربط بخبرته السابقة ؛ لأن كون القارئ يعد مشاركا فاعلا هو أن يقوم ببناء بعض الاستنتاجات قبل أن يصل إلى المعنى المستخلص من المادة التى يقوم بقراءتها ، ولكى يؤكد لآب وفلود بأن القراءة هى الفهم والوصول إلى المعنى ، وأن القارئ أثناء القراءة إنما يكون فى موقف يعد فيه فاعلا ومشاركا نشطا يوردان جملة كهذه لتأييد وجهة نظرها: البطة جاهزة للأكل The Duck is Ready to Eat ، إذ الواضح أن جملة كهذه إنما تتضمن أكثر من معنى ، لعل أول هذه المعانى إنما يشير إلى أن البطة مستعدة لأن تأكل ، وهو معنى يشير إلى أن البطة جائعة ، أما ثانى هذه المعانى إنما يشير إلى أن البطة أصبحت جاهزة لأن تؤكل ، أى أنها طهيت من أجل أن يأكلها شخص ما ، وهنا لا بد للقارئ من دور فاعل ونشط حتى يحل إشكالية المعنى ، هنالك لزاما عليه أن ينظر إلى الجملة التى تلى هذه الجملة أو الجملة التى تسبقها ، أى أنه هنا لا بد أن ينظر إلى السياق الذى وردت فيه الجملة حتى يقوم بعمل استنتاج يوصله إلى المعنى ، فلو فرضنا أن الجملة السابقة كانت كما يلى :

He always Squawks To announce to The Farmer That He Is Hungry

« وأنه دائما ما يعلن صائحا لصاحب المزرعة عن أنه جوعان » هنا يصبح معنى الجملة محددا وواضحا ، وهو ما لم يكن ليصل إليه القارئ إن لم يكن فاعلا ومشاركا بفاعلية يستخدم خلال فاعليته للعديد من العمليات ، تلك العمليات التى سوف يكون بعضها مرتبطا بالسياق وبعضها الذى سوف يكون مرتبطا بخبرة القارئ ذاته .

وفى ذلك يشير ثورنديك Thorndidke منذ (١٩١٧) إلى أهمية القراءة بوعي وإدراك، وينظر إليها على أنها نشاط يقوم على المشاركة حيث يشير إلى أن فهم فقرة ما، يعد مشابهها لحل مسألة فى الحساب حيث تتضمن اختيار العناصر الصحيحة للموقف ووضع هذه العناصر مع بعضها البعض فى علاقة صحيحة ووضع أهمية نسبية لكل عنصر من هذه العناصر من ناحية قوة تأثيرها ، ثم يقوم العقل بالتفاعل مع هذه العناصر التى توجد بالفقرة ، ثم بالانتخاب والطرح جانباً لبعض هذه العناصر والربط والتنظيم لكل هذه العناصر تحت تأثير المنظومة العقلية وبما يحقق الهدف المطلوب .

فاللغة إذن ليست جمعا عشوائيا للكلمات وليس المعنى حاصلًا لمجموع معنى الكلمات فى الجملة أو التركيب اللغوى ، وهنا نجد سولبرج Solberg (١٩٧٥) يشير إلى أن هذا المعنى حيث يقول : إن اللغة تعد أكثر من الجمع العشوائى للكلمات ، فلكى تفهم فليس فقط أن تكون عارفا لمعانى الكلمات منفردة ، ولكن يجب أن تكون قادرا على جمع هذه الكلمات فى وحدات فكرية ذات معنى ، لأن نفس الكلمات يمكن تجميعها بصور مختلفة لتعطى معانى مختلفة ، كما يمكن تجميعها بصورة ما لتعطى جملا شاذة أيضا ليس لها معنى ، لأن الفرد يمكنه باستخدام قواعد النظم اللغوى Grammar من توليد عدد غير محدود من الجمل ، وهذه القواعد ليست قواعد متعلمة كما يتبادر لذهن القارئ هنا ، إنما هذه القواعد - كما ينظر إليها تشومسكى - ما هى إلا قواعد فطرية تجعل الطفل أو الفرد يقوم بإنتاج جمل ذات معنى دونما تعلم مسبق لهذه القواعد وكأنها من وجهة نظر المؤلف قد ولد الفرد وهو مزود بها ضمن التركيب البشرى، ودليل أصحاب هذا التوجه على صدق مقولتهم من أن هذه القواعد ليست متعلمة هو أن طفل السادسة - كما يشير سولبرج Solberg - يستطيع أن ينتج جملا صحيحة النظم من ناحية القواعد والمعنى دونما أن يكون قد تعلم قواعد لغته ، ولكن فى نفس الوقت لا يستطيع هذا الطفل أن يحكم ما إذا كانت هذه الجمل صحيحة أم لا ؟

ثانياً: نظريات ونماذج القراءة Theories and Models Of Reading

لقد تمخضت الجهود التى تكرست لتفسير عملية القراءة Reading Procces والطرق التى من خلالها تترك الكلمات وتفهم الأفكار عن ميلاد بعض النظريات التى تفسر ذلك .

وقبل أن نؤطر لهذه النظريات فإنه يجب التنويه إلى أن هذه النظريات بعضها ينظر إلى القراءة على أنها عملية إدراك للكلمات والتعرف عليها وبعض هذه النظريات ترى أن القراءة هي الفهم ، وهو التوجه الذى ولد هذا الخلاف بين النظريات التى نؤطر لها .

ومهما كان الغرض من القراءة وطبيعتها سواء كان الإدراك أو الفهم إلا أن الثابت رغم هذا الخلاف بين كل التوجهات النظرية هو أن القارئ فى كل الحالات يجب أن يقوم بعملية تحويل للرموز المطبوعة Graphic Symbols إلى معنى ، وهو ما يمثل القاسم المشترك بين النظريات التى ترى أن القراءة هدفها هو إدراك الكلمات والتعرف عليها ، والنظريات التى ترى أن القراءة هدفها هو الوصول إلى المعنى وإلا فما هى فائدة القراءة إذا لم يصل القارئ إلى معنى لما يقرأ .

ولعل محط الخلاف بين هذه التوجهات النظرية هو إلى أى مدى يعتمد القارئ على الرموز المكتوبة لكى يحصل على المعنى ؟ وخلاف آخر مفاده كيف يحدث الوصول إلى المعنى ؟ وهو خلاف جوهرى بين لا يستهان به بين هذه النظريات .

وعلى أية حال ، فإن كل هذا قد تمخض عن ميلاد ثلاث نظريات يمكن أن تدور حول إجابة السؤالين السابقين ، وهذه النظريات يمكن إجمالها فى المسميات التالية :

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائى من أسفل لأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل
Bottom - up Theory Of Reading .

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء
Top- Down Theory Of Reading .

ج - النظريات التفاعلية فى القراءة Interactive Theories Of Reading .

أ- نظرية القراءة أو المدخل القرائى من أسفل لأعلى أو الانتقال من الجزء إلى الكل،

مثل هذا التوجه فى تفسير القراءة يرى أن القارئ أثناء القراءة وهو يمارس فعل القراءة يركز كل انتباهه على صياغة تمثيلات الكتابة Graphic Representation لتجمعات الحروف letter Cambination والكلمات Words والوحدات الكبرى مثل الجمل والمباريات وتحويلها إلى الأصوات المقابلة فى اللغة أو تحويلها إلى كلام ، وأن هذا القارئ لو كان لديه القدرة على فهم مثل هذه الكلمات المنطوقة واللغة الناتجة من تحويل

هذه الرموز المكتوبة ، والتي هي في أساسها أحد جوانب الخبرة اللغوية للقارئ ، فإن القارئ سوف يفهم ما يقرأه ، راعمين أصحاب هذا التوجه من أن الفرق الوحيد بين اللغة المقروءة واللغة المنطوقة إنما يتمثل في وسط عرض اللغة فقط .

وقد حاول منظرو هذا التوجه أن يفسروا كيف تدرك الكلمات ، وتحت أي الظروف تصبح عملية التعرف على الكلمات سهلة . ما دامت القراءة لديهم هي من صميم الإدراك وجوهره ، وفي هذا يشير بعض الباحثين إلى أن الذي يتحكم ويسهل عملية إدراك الكلمات هو التوازن الكيميائي السليم للمادتي كولين سترار Acetyl Choline and Cholinesterase إذ يسمح هذا التوازن السليم لهاتين المادتين بالسماح للنبضات العصبية Nerve Impulses أن تمر من العين إلى خلايا المخ ، الأمر الذي يسهل العملية الإدراكية ومن ثم التعرف على الكلمات ، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يعوق قدرة الفرد ويؤثر سلبا في التعرف على الكلمات . ويرى ديلاكوت delacto كما يعرض لرايه إيزنك (١٩٩٢) ، أن التعرف على الكلمة يرجع إلى حالة النضج العصبي Neurological maturity ، وثبات السيطرة للخية Cerebral dominance حيث يرى أن نقص النضج العصبي والفشل في تأسيس عملية سيطرة سليمة يؤدي إلى تداخل في قدرة الفرد على إدراك الكلمة .

أما ستاتز وجيسون Staats and Gibson كما يعرض لرايهما أيضا إيزنك وكن (١٩٩٢) فيريان أن الأطفال عندما يصبحون على وعى بالخصائص والمواصفات الكتابية للحروف فإن هذا يسهل عملية التعرف على الكلمات وأن هذه القدرة إنما تشير أيضا في بعض معانيها إلى قدرة الطفل على أن يقوم بعملية مطابقة بين الحرف والصوت ، أي إدراك الحرف ومقابلة الصوتي وقدرته على تحويل كل حرف إلى مقابله الصوتي ، وهي قدرة يمكن تمييزها من خلال التدريب .

وتنتظر نظرية القراءة من أسفل لأعلى إلى اللغة المنطوقة على أنها تتكون من منظومات أو سلاسل من الأصوات أو الفونيمات Sounds and Phonemes ، وأن هذه الفونيمات تتضمن صفات صوتية متنوعة ، ولعل من أهم هذا التنوع في الصفات هو وجود أو عدم وجود مشابه فونيمي أو صوتي للحروف الساكنة Consonant فضلا عن أن موضع التلفظ Articulation ation يغير معنى الملفوظ ، فضلا عن أن هناك بعض

الفونيمات لا تنطق أو تغير وذلك إذا تغير موضوعها ضمن ترتيب كتابي أو صوتي معين .

كما يعرض لرايه جير` Geyer (١٩٨٤) حيث يشر إلى أن كل حرف أثناء القراءة يتم تجهيزه ومعالجته في فترة زمنية مداها ملى ثانية ، وذلك حتى يتم تحويله إلى مقابله الصوتى ، وأن هذه الحروف ومقابلاتها الصوتية تنظم في كلمات من خلال إجراء تكامل بينها في ذاكرة الفرد ، ويرى أنه إذا لم تتم عملية التحويل هذه بالسرعة المطلوبة، فإن ذلك سوف يجعل الفرد يعتمد على النظام التخزينى الثانوى والذي يتسم - أى هذا النظام - على سعة تخزينية محددة، الأمر الذى يجعل الفرد يتأخر عدة ثوان حتى يتم تعرفه على الكلمات .

والملاحظ أنه طبقا لهذا التوجه فى معرض تفسيره لكيفية عملية القراءة ، والوصول إلى المعنى نجد أنه منهج يركز على جانبين يعدان مسئولين عن ذلك ألا وهما: إلماعات النص ، ومخزون الخبرة السابقة ، وإن كان هذا الاتجاه يجعل الدور المركزى والرئيس للمادة المكتوبة بما تتضمنه من تلمحيات وإلماعات وإشارات فى التعرف على الكلمات والتوصل إلى المعنى مع إعطاء دور هامشى وصغير لخبرات الفرد السابقة ، وهو ما يجعلنا نقول بأن هذا الاتجاه يجعل من دور الإدراك دورا رئيسا فى القراءة والفهم . ويشير ستيرنبرج وباول Sternberg and Powell (١٩٨٣) إلى أن المنهج القائم على تجهيز المادة المقرورة من أسفل لأعلى يقوم على الاستخدام عالى الرتبة للإلماعات ، أما المنهج القائم على المعرفة فإنه يقوم فى اعتماده الرئيس على استخدام القارئ للمعرفة السابقة فى اكتساب المعلومات الجديدة .

ولقد استطاعت البحوث والدراسات التى أجريت فى سياق هذا التوجه للدراسة العمليات التى تؤثر فى فهم القارئ للمادة اللغوية وبخاصة دراسة العمليات التى تؤثر أو تكمن خلف قدرة الفرد القارئ على فهم وتجهيز المعلومات المتدفقة Current Information Procecssing ، والتى يعتقد أنها تعتبر بمثابة المحددات الرئيسة للفروق الفردية فى تطور ونمو القدرة اللغوية ، إذ استطاعت هذه البحوث والدراسات التى أجراها إيرل هنت Earl Hunt (١٩٧٨) ، وهنت ولينبورج لويس Hunt Lunneborg and lewis (١٩٧٥) أن تتوصل إلى العمليات التالية :

١- الحساسية للشفرات التى تظهر من خلال تدفق المثيرات الخاصة بالمعلومات .

٢- الدقة التى يمكن بها تحديد وتعيين الشفرات .

٣- السرعة التى يتم بها اكتشاف وتغيير التمثيلات الداخلية فى الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة المؤقتة المباشرة لتلك الأحداث ، وأن مثل هذه العمليات الثلاث إنما تمثل الأساس الذى يكمن خلف الاختلافات والتباينات بين الأفراد فى القدرة اللغوية .

وبرغم أن هذه العمليات الثلاث التى توصلت إليها البحوث السابقة تؤيد وجهة نظر المؤلف فى أن هذا النهج يفسر كيفية حدوث عملية القراءة والفهم بأسلوب يركز على الإدراك والمادة المكتوبة ، إلا أن البحوث والدراسات التى أجريت فى إطار هذا النهج جاءت لتؤيد وجهة نظر المؤلف أيضا القائلة بأن هذا النهج لا يفتل أثر الخبرة والمعرفة السابقة فى القراءة والفهم ، إذ أثبتت خلاصات نتائج البحوث التى أجريت فى هذا الإطار أنه يوجد نوعان من العمليات الرئيسة التى تكمن خلف القدرة على الفهم اللغوى وهما :

١- عمليات خاصة بالمعرفة Knowledge - Based process .

٢- عمليات خاصة بالمعلومات الطليقة Information - Free Process .

ب- نظرية القراءة من أعلى لأسفل أو الانتقال من الكل إلى الجزء :

طبقا لتفسيرات نظرية القراءة من أعلى لأسفل والتى عرض لها كينيث جودمان Kenneth Goodman وفرانك سميث Farnsmith والتى ترى أن فهم المادة المقروءة يعد لغة مستقلة Dependent Language ، فبينما تحدث القراءة ، فإن المعرفة والخلفية الثقافية السابقة التى لدى الفرد حول المفردات ، والمفاهيم ، والمعلومات والأدكار .. إلخ ، وبنية وتراكيب اللغة ودلالاتها يجعل الفرد قادرا على أن يستخدم السياق للقيام بعمل تنبؤات حول المعانى التى تضمنتها المادة المقروءة ، وهو ما يمثل أساسا عكس الاتجاه السابق فى تفسير كيف تحدث القراءة ويتم الوصول إلى المعنى .

فبينما نرى فى نظرية القراءة من أسفل لأعلى أو التوجه القائم على الانتقال من الجزء إلى الكل ، نجد اعتماد القارئ يكون منصبا على الوعى بالرموز المكتوبة Graphic Symbols ، بالإضافة إلى ما يدركه من إلماعات خاصة بالتراكيب والمعنى أو السمياتية

وكذا مدخلات المعنى السياقي Contextual Meaning مع تقليل الدور النسبي للتركيز على الخلفية السابقة ومخزون المعرفة لديه ، مما يجعله لعدم التوازن هذا في إجراء عملية التكامل احتمالية كبيرة لدى القارئ مما يخطئ في التوصل إلى المعنى المطلوب .

فالفرق الجوهرى بين أسلوب القراءة من أعلى لأسفل وأسلوب القراءة من أسفل لأعلى هو أن القارئ إذا ما اعتمد على أسلوب القراءة من أسفل لأعلى أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطية Linear Processing للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى Achieve Meaning ، بينما فى أسلوب القراءة من أعلى لأسفل فإن القارئ حتى يحصل المعنى ويتوصل إليه إنما يركز بصورة أساسية على المعرفة السابقة مع تقليل الوزن النسبى للاعتماد على المادة المكتوبة .

فأسلوب القراءة القائم على الاتجاه من أعلى لأسفل إنما هو أسلوب فى معالجة المادة المكتوبة يشير إلى التوقع ويعتمد على الاستنتاج ، وهو ما يشير إلى أهمية إجراء تكامل وتوازن فى الاعتماد على إلماعات السياق وإلماعات الكتابة وما يتوافر لدى الفرد من مخزون ثقافى وخبرة سابقة ، وهو ما حدا بكنيث جودمان Kenneth Goodman لأن يشير إلى أن استخدام مثل هذه الإستراتيجيات يجعل من عملية القراءة عملية تخمين نفس لغوية Psycho Linguistic Gussing Game ، أى أن اتباع أسلوب القراءة من أعلى لأسفل يسمح للقارئ بعمل تنبؤات واستنتاجات ، ويضيف جودمان أنه فى هذه الإستراتيجية يقوم القارئ بوضع العديد من الفروض حول المعنى المستتج أو المتنبأ به ، ويقوم أثناء القراءة بتعديل هذه الفروض أو ضحدها إذا لم يتحقق منها ، أى أن القارئ هنا يخمن ويتنبأ بالمعنى من خلال المعلومات التى يمتلكها فى مخزونه العرفى ، وكذا من خلال ما يتضمنه النص المكتوب من إلماعات سينتاكية وسميانتية وإلماعات كتابية .

ويشير كارلين (١٩٨٤) إلى أنه ما دامت القراءة فى الواقع عملية نفس لغوية فإنه فى هذه الحالة نجد أن النواحي الدلالية والنواحي الخاصة بالتركيب تعد عوامل ذات أهمية عندما نريد أن نزود التلاميذ بتعليم يساعدهم على تحسين الفهم وتنميته ، ولعل ما يؤكد أهمية ذلك هو أننا نرى أن الجيدين فى القراءة أو الكبار يعطون انتباها وتركيزا أقل على النظام الصوتى (الفونيمى) للغة أثناء قيامهم بالقراءة وهو النظام الذى يسمى بنظام تداعى الحرف - الصوت لفق شفرات رموز اللغة .

. Letter - Sound Association for Decoding Process.

وترى كارلين أيضا أنه طبقا لذلك فإنه لو كان القارئ ضعيفا فى القراءة فإنه يجب استخدام المواد التى تتضمن إلماعات المعنى ، والإلماعات الخاصة بالتركييب السيتاكتية حتى يتم تدرييبهم على استخدام إشارات وإلماعات السياق فى التعرف على الكلمة ومعناها Word Meaning and Word Knowlego .

ومن هنا فإن جميع الدراسات التى أجريت فى ظل هذا الاتجاه إنما كانت تدور حول أنواع التنبؤات والاستنتاجات التى يستطيع أن يصل إليها القارئ من خلال النص ، وكيف أن هذه الاستنتاجات تؤثر فى فهم النصوص التى يقرأونها ، كما أنهم كانوا يركزون على : كيف أن القراء يدمجون ويكاملون بين المعلومات الموجودة فى النص مع مخزونهم المعرفى كى يتم خلق تمثيلات للمعنى الموجود بالنص .

ومن هنا نرى أن فكر فيرنر وكابلان يعد امتدادا وتأكيدا لبحوث أجريت فى هذا الإطار . ذلك الفكر الذى يؤكد على أن اكتساب المعنى إنما يأتى من خلال المعرفة السابقة ومن خلال السياق .

ففى سنة (١٩٥٢) أجرى الباحثان العديد من الدراسات التى ركزت على كيفية اكتساب المعنى من خلال السياق Context ، وهى طريقة أجدر بنا أن نطبقها فى مدارسنا عوضا عن الطرق التقليدية والعقيمة فى التوصل إلى المعانى ؛ ففى هذه الطريقة كان الباحثان يقومان بعرض كلمة صعبة وذات طابع تخيلى - أى تثير خيال القارئ Imaginary ، هذه الكلمة متبوعة بست جمل تستخدم نفس الكلمة ، وما على القارئ إلا أن يخمن معنى الكلمة من خلال التعويل على إلماعات السياق التى توفرها كل جملة وتكشف جانبا بسيطا من معنى الكلمة الصعبة المعروضة .

فمثلا كلمة مثل : Contavish

كانا يدربان الأطفال على استنتاج معنى مثل هذه الكلمة من خلال هذه الجملة :

- 1- You Can't fill Eny Thing With Contavish.
- 2- The More You Take Out Of a Contavish.
- 3- Before The HOUse sd Finish Th Whalls Have Much contavishes .
- 4- You Can't Feel or Touch a Contavish .
- 5- A bottel has Only one Contavish .
- 6- John fell into a Contarvish in The Road.

ويقدم رودل Ruddell تفسيراً آخر لعملية القراءة يتشمل مع افتراضات هذا الاتجاه في تفسيره للقراء والفهم. إذ يرى رودل أن القراءة وفهم المادة المقروءة إنما يرجع إلى قدرة الفرد على استهلاك البنية العميقة ، وكذلك القواعد والتركيب لها ، حيث يشير إلى أن الفرد يوجد بذاكرته القواعد التي تحكم البناء اللغوي ، وأن الجمل يتم معالجتها وتمثلها في ضوء تلك القواعد وفي ضوء المكونات السيمانتية أو التمثيلات الدلالية ، وأن القدرة على إجراء تكامل بين الناحيتين هو الذي يؤدي إلى فهم القارئ لما يقرأه .

وهذا الرأي لا يختلف كثيراً مع افتراضات هذا الاتجاه في تفسير القراءة والفهم. إذ تتضمن إشارة رودل فيما يخص البنية العميقة Deep Structure إلى المعاني الممكنة والمتاحة لمظهر اللغة ، أو ما أشار إليه على حد لغته بالبناء القواعدى وهو ما يمثل البناء السطحي لآى لغة Surface Structure ، كما أن وجهة نظره تؤكد على دور الخلفية الثقافية والخبرة السابقة في تحقق المعنى والوصول إليه بعد اختباره ، ومن هنا نجد أنه يشير إلى الذاكرة ودورها في ذلك .

ج- النظريات التفاعلية في القراءة أو التوجهات التكاملية في القراءة،

Interactive Theories of Reading

إذا كان الخلاف بين نظرية القراءة من أسفل لأعلى ، ونظرية القراءة من أعلى لأسفل تكمن في الأهمية النفسية التي تعطيها كل نظرية للخلفية الثقافية والعمليات العقلية الخاصة بتجهيز اللغة في مقابل الاعتماد على الإدراك وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتية وأى هذه العمليات تتم قبل الأخرى ، والوزن النسبي الذي تتم به العملية في الوصول إلى المعنى . فإننا في هذا الإطار نجد أن نظرية القراءة من أسفل لأعلى تعطي أهمية نسبية أكبر للعوامل الإدراكية وفك رموز اللغة وإجراء تطابق بين رموزها ومقابلاتها الصوتية ، أما نظرية القراءة من أعلى لأسفل فقد ذهبت مذهباً معاكساً لما ذهبت إليه النظرية الأولى وهو خلاف أشرنا إليه بالتفصيل فيما سبق وأجملناه اختصاراً آنفاً .

وهو خلاف جاءت النظريات التفاعلية لفكه والتوفيق بينه ، إذ تعطي هذه النظرية دوراً متوازناً ومتكافئاً لكل مجموعات العوامل السابقة ، فمثلاً تعطي هذه النظريات

أهمية متساوية ومتوازية لما ذهبت إليه النظرية الأولى ولما ذهب إليه النظرية الثانية، أى أن الفهم والقراءة إنما يعتمد على إجراء التكامل بين النواحي الإدراكية ومكافآتها الصوتية، وكذلك إلى دور الخلفية السابقة وللخزون المعرفى والعمليات العقلية التى يستخدمها القارئ فى تجهيز ومعالجة اللغة أثناء القراءة، إذ ترى مثل هذه النظريات على الإجمال أنه يجب أن يقوم القارئ على إجراء تكامل المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة فى آن واحد.

إذ يدعى روميل هارت Rumelhart (١٩٧٦) أن الفهم القرائى لا يعد نتيجة لاتباع القارئ لأسلوب أو عمليات القراءة من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل Bottom Up and Top - Down Process كل على حدة، بل يعد نتيجة للتفاعل والتكامل بين الأسلوبين فى آن واحد، إذ إنه طبقاً للنظريات التفاعلية فى القراءة أن القارئ يقوم بتجهيز ومعالجة الأحرف والكلمات فى نفس اللحظة التى يقوم فيها بصياغة الفروض أو تكوينها حول معنى ما تنص عليه الكلمة أو الجملة أو النص، ويرى أن عملية التعرف على الكلمة أو مطابقة الكلمة Word Identification تلعب دورها أثناء عملية صياغة وتكوين الفروض، كما تلعب عملية صياغة وتكوين الفروض دورها أثناء التعرف على الكلمة.

ونحن نرى أن هذا يشير إلى العلاقة الدينامية بين عمليات فهم اللغة وتجهيزها من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى، إذ إن كلتا العمليتين يؤثر فى الآخر سلباً وإيجاباً.

ولقد قام جاك هولمز Jack A. Holmes بصياغة نظرية تتسق مع هذا الاتجاه وهى نظرية قوة القراءة Theory of Reading Power وهى نظرية يشير مجملها إلى أن القراءة تقوم على مجموعة من المهارات الرئيسة Skills والمهارات الفرعية Subskills، وأن هذه المهارات جميعها تنظم فى مستويات هرمية Hierarchical levels، وأن التفاعل بين هذه المهارات الرئيسة والفرعية أثناء القراءة هو الأساس فى عملية فهم اللغة وتجهيزها أثناء القراءة وإجراء تفاعل بين المعلومات الموجودة بالنص والمعلومات المخزنة فى المخ Bran، وأنه عندما يحدث التفاعل بطريقة سلسة Smoothly فإن الفهم يحدث آنذاك، وقد أشار هولمز إلى أن معرفة الكلمة Word Knowledge وفهم التماثلات اللفظية Verbal Analogues، والفهم الاجتماعى تعد من العوامل ذات الأهمية فى الفهم القرائى.

ثالثا: فهم اللغة في ضوء تجهيز المعلومات:

عندما تتعامل مع القراءة وفهم اللغة في إطار تجهيز المعلومات فإنك سرعان ما تجد تركيزا في الإجابة على بعض التساؤلات المحورية ذات الأهمية النسبية ، ولعل من أهم هذه التساؤلات قاطبة هو :

ما هو التفسير الشامل والمناسب لـ «كيف نفهم ما نقرأه ؟» أو بصورة أخرى :
ماذا يحدث حتى نفهم ؟

إن مثل هذا التساؤل يمثل السؤال المركزي الذي تدور حوله كل النماذج التي تفسر كيف يحدث الفهم .

وأصحاب اتجاه تجهيز المعلومات عندما يركزون حول هذا السؤال ومحاولة الوصول إلى إجابة له يأتي من أن ذلك يعد من الأهمية بمكان ، حيث إنهم يرون أنه « عندما نفهم ماذا يحدث بداخلنا حتى نفهم ما نقرأه سوف يساعدنا على فهم طبيعة التفكير البشري وميكانيزماته ، وبالتالي فإن ذلك سوف يساعد الخبراء على التخطيط المناسب لمناهج القراءة المناسبة » .

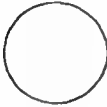
فالفهم إذا ما نظرنا إليه في إطار تجهيز المعلومات فسوف نجد أن له تعريفات تختلف كثيرا عن تعريف الفهم في التوجهات أو النظريات الأخرى ، فعلى سبيل المثال إذا نظرنا إلى تعريف توماس تراباسو Trabasso (١٩٧٢) للفهم اللغوي نجده يشير إلى أن الفهم Comprehension هو مجموعة من العمليات النفسية تتكون من مجموعة من العمليات العقلية Mental Processes تقوم بتناول المعلومات اللغوية وتشغيلها وذلك منذ استقبالها حتى إصدار استجابة أو قرار علني Overt Decision ، وذلك خلال عمليتين رئيسيتين تتمثلان في : تفسير المعلومات وتحويلها إلى تمثيلات داخلية ، ومقارنة هذه التمثيلات وأن الفهم يحدث عندما تتم مزاجية ومناظرة لهذه التمثيلات are Matched مع بعضها البعض ، ومع ما لدى الفرد من تمثيلات سابقة ، وأن القرار العلني والاستجابة النهائية ما هي إلا نتيجة نهائية للفهم .

وفي إطار ما ذهب إليه تراباسو نشير إلى أن فهم اللغة ليس مسألة لحظية Is Not instant ؛ وذلك لأن القارئ لكي يفهم فلا بد أن يقوم بمعالجة وتشغيل البناء السطحي أو

الظاهر للمادة المقروءة ، ثم يقوم بعملية مناظرة لـ Referants هذه البنية ، ثم القيام بعمليات داخلية متعددة لإجراء مقارنات وتنظيمات عقلية مختلفة

وهنا نجد تراباسو يوفر مثالا من خلال جملتين ليبين طبيعة ما ذكرناه آنفاً فعلى مهمة تحقق الجملة Sentence Verification وهي مهمة يشير ملخصها إلى

يتم عرض صورة عبارة عن كرة وجملتين إحداهما الجملتين تمثل معنى الصورة وعلى الطفل أو المتدرب أن يقوم بانتقاء الجملة التي تعبر عن الصورة ، فمثلا يتم عرض صورة لكرة سوداء مثلا ، ثم جملتين كهاتين



The Ball is Red

الكرة سوداء

OR

أو



The Ball is not Red

الكرة ليست سوداء

وعلى الطفل أن يقوم باختيار الجملة التي تعبر عن الصورة بالسرعة والدقة المطلوبة ، والمفروض أنه لكي يصل الطفل إلى اختيار الجملة الصحيحة فإنه يقوم بالعديد من العمليات والتي يتم تلخيصها فيما يلي

١- العملية الأولى هي أن الطفل يقوم بتشفير الجملة في صورة تمثيل داخلي فاصلا في هذه العملية من خلال تمثيله الداخلي ما بين الجملة المثبتة والجملة المنفية

٢- العملية الثانية يقوم فيها الطفل بتشفير الصورة وما تتضمنه من تمثيلات مصورة Pictorial Representations ومقارنة هذه التمثيلات بتمثيلات الجمل السابقة

٣- العملية الثالثة . يتم إصدار الاستجابة النهائية

وقد وفر شيس وكلارك Chase and Clark (١٩٧٢) نموذجاً لقياس فهم اللغة في إطار تجهيز المعلومات يتضمن تدريباً أو قياساً للعديد من العمليات العقلية المستخدمة لتجهيز ومعالجة المادة المقروءة ، وهو نموذج يوفر صوراً رمزية يتم اختيارها من خلال استخدام الجمل

نفى هذا النموذج يتم عرض صورتين رمزيتين؛ الأولى تتضمن نجمة فوق علامة رائد ، والثانية تتضمن علامة رائد فوق نجمة ، بعد ذلك يتم عرض جملة واحدة فقط وليس جملتين كما سبق ، وعلى المفحوص أن يقوم باختيار الصورة التي تطابق معنى الجملة المعروضة ، علما بأن الجملة المعروضة قد تكون مثبتة أو قد تكون منفية والشكل التالي يوضح ذلك :



(شكل ٣-١) نموذج شيس وكلاارك فى فهم الجملة

جملة مثبتة - علامة رائد فوق النجمة .

جملة منفية - علامة رائد ليست فوق النجمة .

وقد استنتج الباحثان أن العملية المتضمنة فى تجهيز مثل هذه الجمل إنما يتضمن ثلاث عمليات وهى: التشفير Encoding والمقارنة Aopmaring وحل الرمز Recoding، كما استنتج الباحثان أن الجمل المنفية ، تتطلب وقتا أطول فى التشفير والتمثيل الداخلى لها مقارنة بالجمل المثبتة ، وأن فهم كل من الصورة والجملة إنما يتقيد بالوصف التخيلى داخل النظام الرمزى العقلى .

ومن هنا نرى أن نظريات الفهم القرائى Reading Comprhension Theories، شأنها شأن أى نظريات معرفية - ترى أن كل قارئ يقوم أثناء القراءة بتشفير الكلمات، وتجهيز معانيها Accessecs Words Meanings ، ثم تفسير تجميعات من هذه الكلمات Inter- pretis Groups Of Woeds ، ثم يكامل القارئ بين المعلومات المخزنة لديه ومعلومات النص، ثم يقوم بعد ذلك باستخلاص ما يخص المعنى التجريدى من النص Extract Some Abstract Meaning Form Text ، وأن كل ما تقدم يشكل حملا معرفيا Congnitive Loade يعكس أثره فى تغيير وقت القراءة من قارئ إلى آخر ، كما يزداد هذا الحمل مشكلا صعبوة على القارئ أو المجهز وخاصة على الذاكرة طويلة

المدى؛ ولا سيما عندما يتضمن النص العديد من الكلمات غير الشائعة Infrequent ، لأنها تمثل صعوبة نسبية لكى يتم تفسيرها ، كما أن الجمل التى تتضمن العديد من الأفكار الجديدة تشكل حملا إضافيا لكى تتم عملية القراءة بفهم ، وذلك لأنها تعد ذات صعوبة كبيرة لكى يتم مكاملتها مع بنية النص ، وفى مثل هذه الحالات فإن زمن القراءة لابد أن يزداد ، وأن الوصول إلى الفهم الصحيح سوف يكون أكثر صعوبة .

ومن هنا نرى أن أصحاب هذه النظريات ينظرون إلى أن فعل القراءة لكى يتم فإنه يتطلب العديد من مكونات التناول والتشغيل والتناول والمعالجة للمعلومات Component Processes of Reading ، منها ما يتم على مستوى الكلمة ، ومنها ما يتم على مستوى الجملة أو التركيب ، ومنها ما يتم على مستوى النص ، وأن مكونات التجهيز هذه تتوالف وتتفاعل مع بعضها البعض لكى يتم تمثيل النص من القارئ .

وقد ذهب شودروف Chodrow (١٩٧٩) إلى أن الفهم اللغوى يعتمد على أربع عمليات هى : التجهيز الصوتى ، والتجهيز المعجمى ، والتجهيز السيتاكسى ، والتجهيز السيمانتي ، وأن التجهيز الصوتى يشير إلى تهمزة الموجات الصوتية إلى فونيمات Phonemes أما التجهيز المعجمى فيتمثل دوره فى تحديد ما إذا كانت الفونيمات الصوتية تكون كلمة أم لا . وهنا سوف نتناول هذه العمليات بشئ من الإيضاح والتفصيل .

التجهيز المعجمى وإدراك الكلمة،

حظى التجهيز المعجمى وإدراك الكلمة بالعديد من جهود المنظرين والعلميين Theoreticians and Practitioners على حد سواء ، فعلماء النفس بحثوا مراحل الإدراك التى تتعلق بالقراءة من خلال العديد من الطرق التجريبية فى محاولة منهم لمعرفة وفهم ماذا يحدث بالضبط منذ لحظة وجود الكلمة أمام الفرد إلى الوقت الذى يبدأ فى التفاعل معها . كل هذا يمس إدراك الكلمة .

وإدراك الكلمة يعد الخطوة الأولى فى عملية القراءة ، وهى عملية لا تتم إلا بعد أن تثير الكلمة استجابة مناسبة فى ضوء المعنى ، ومثل هذا الخط التجريبى الذى تبنه التجريبيون قاد إلى عمليات فهم مفادها أنه توجد مجموعة من الخطوات والمراحل حتى يتم فعل القراءة ، هذه الخطوات والمراحل تلخص فى :

المرحلة الأولى وتمثل فى : شعور أو وعى awareness المتلقى أو القارئ بأن شيئاً موجوداً حتى ولو كان المتلقى غير فطن Disconcerned للكلمة من كل النواحي .

والمرحلة الثانية تتمثل فى : إدراك القارئ أو المتلقى أن ما يرى يتعلق ببعض أنواع الرموز أو الكلمة ، وفى هذه المرحلة يركز القارئ أو المتلقى على بعض الرموز بصورة أكبر عن غيرها (أى تتم عملية انتباه انتقائى لبعض مكونات المدرك) هذا التفريق أو الانتباه الفارق يؤدى إلى تعرف كامل .

وأما المرحلة الثالثة فتتضمن : التحقق من فهم المعنى Understanding of Meaning علماً بأن هذه المراحل الثلاث تبدو كأنها تتم فى لحظة واحدة دونما أن يكون القارئ على وعى فى الفصل بينها .

وبعض علماء النفس يرون إضافة مرحلة رابعة وهى : مرحلة التسمية Naming إذ هم يرون أن الإدراك يتعلق بالكلام Speech واللغة Language ، وأنها تعد مرحلة أساسية لعملية الإدراك الدقيق والصحيح ، وهناك بعض الأدلة التى تدعم النتيجة القائلة بأن التسمية تسهل عملية إعادة إنتاج الصورة البصرية ، وأن بعض الحديث أو الكلام Speech يتم حتى أثناء القراءة الصامتة .

فالأطفال الصغار تكون لديهم القراءة متمثلة فى إدراك الأشكال دون أن يكون لديهم معنى يتم تمثيله ، وأن هذه القدرة تزداد مع النمو والنضج Maturity ، فالأطفال فى عمر ثلاث سنوات يتعلمون أن يدركوا الكلمات كأشكال بصرية ، ثم بزيادة النضج تنتقص لديهم عملية التركيز على التفاصيل الدقيقة للكلمة حيث يركزون على الكلمات ككل ، وهى فكرة تعد متسقة مع وجهة نظر الجشطالت .

وتعد مسألة أن يرى الطفل كل الكلمة لكى يتعرف عليها إحدى المسائل التى حظيت بالعديد من المناقشات debates لبعض الوقت ، وقد كان ما يشير اهتمام علماء النفس فى هذا الجانب هو : هل القراء المبتدئون يرون ما يقرأونه كما يرى ما يقرأه الكبار؟ وقد توصلت النتائج البحثية فى هذا الجانب إلى أنه من المعروف أن القارئ الماهر أو الجيد ليس مضطراً لأن يرى الكلمة بوضوح حتى يتمكن من التعرف عليها فهو ليس فى حاجة لأن يتعرف على كل مكونات الكلمة . وقد أفادت تجارب العرض السريع Tachistoscopic للكلمات بواسطة استخدام التاكسكوب Devices ، بأن إدراك الشكل العام يعد كافياً للقارئ الماهر لكى يتعرف على الكلمة .

وقد كشفت الدراسات بأن تمييز الخصائص الفارقة للكلمات التي يتم عرضها يقوى الإدراك Enhance Prerception ، وأن هذه الخصائص عادة ما تكون أحرفا في مستوى السطر مثل ب ، ت ، ث ، أو أحرفا رأسية مثل أ ، ل ، م .

وزهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء المبتدئين أو الكبار ذوى صعوبات في القراءة يدركون الحروف الرأسية في كتابتها أفضل من إدراكهم للحروف التي تكون في مستوى السطر .

وقد ذهبت بعض الدراسات أيضا إلى أن القراء يحتاجون فقط أن يروا الأجزاء العلوية من الكلمات كي يتعرفوا عليها ، وأنه عندما يتم فقط عرض الكلمات بحيث يظهر نصفها السفلى فإنه يبدو في الغالب عدم قدرة القارئ على التعرف على الكلمة ، وأن القراء الجيدين يميلون أو ينزعون Tends To إلى أن يروا الكلمات على أنها وحدات مجمعة Untis أكثر من كونها أحرفا منفردة . وقد وجد العديد من الباحثين أن القراء المبتدئين عادة ما يقومون باستبدال الكلمات التي يقرأونها بكلمات أخرى من عندهم تشابه في الشكل والطول مع الكلمات التي يقرأونها ، ويكثر هذا الخلط عندما تكون الكلمات التي يقرأونها - إضافة لما تقدم - تبدأ بنفس الحرف للكلمات التي توجد لديهم ، ومثل هذه الظاهرة يفسرها علماء النفس بما يسمى ظاهرة التداخل Interference ، تماما كما يحدث خلط عند قراءة كلمات كهذه : بنت ويبت ونبت ، أو كما يحدث عند قراءة حروف كهذه : ب ، ت ، ي ، ث ، ن ، كما يؤثر في التعرف على الكلمة أيضا ليس فقط بنية وتركيب الكلمة وكونها تشابه مع أخرى في الكتابة ، بل السياق الذي توجد فيه الكلمة Context .

ويشير أولسون وآخرون Olson et al (١٩٨٩) أن عملية التعرف على الكلمة تتكون من عمليتين فرعيتين وهما: عملية الترميز الصوتي (الفونولوجي) Phonological Coding ، وعملية الترميز الأورثوگرافي (الكتاب الإملائي) Othographic Codig ، وأن العملية الأولى يمكن قياسها من خلال استخدام مجموعات من الكلمات واللاكمات التي تتكون من مقطع واحد أو مقطعين ، وذلك من خلال دقة وسرعة القراءة بصوت مسموع .

ومن أمثلة اللالكلمات التى تتكون من مقطع واحد فى اللغة الإنجليزية والتى تستخدم فى هذا الإطار Calch Doun Shun والالكلمات التى تتكون من مقطعين . Stonder Poskt

أما العملية الثانية فإنه يمكن قياسها وذلك من خلال استخدام أزواج من الكلمات والالكلمات التى تشابه صوتيا ، وما على المبحوض سوى أن يحدد من بين كل زوج ما يمثل كلمة حقيقية فى اللغة ، ومن أمثلة هذه الأزواج فى الأجنبية : (Room / Rume) (Ram/ Rane) (Explanc / Explain) .

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات التى أجريت بهدف معرفة أسباب العجز الصوتى والتشغير الأورثوجرافى فى إطار نموذج التحليل السلوكى الجينى للإخوة Fraternal Behavior Genetic والتوائم المتماثلة Identical Twins أنه يوجد طفل من بين كل طفلين من هؤلاء الإخوة أو التوائم ذوى صعوبات فى القراءة ، كما خرجت نتائج هذه الدراسات لتشير إلى أن التشغير الصوتى يعد متأثرا إلى حد كبير بالعوامل الوراثية ، بينما أشارت فى جانب آخر من نتائجها إلى أن التشغير الأورثوجرافى يتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل البيئية .

كما وفر التراث النفسى فى علم نفس اللغة دليلا على أن تركيز موضع نظر العين على الكلمة أثناء القراءة يؤثر على دقة وسرعة التعرف عليها ، وقد أشارت الدراسات فى هذا الجانب إلى أن الوضع الأمثل Optimum لتركيز العين هو منتصف الكلمة ، وأن أى انحراف بتركيز نظر العين عن الوسط يؤدي إلى زيادة زمن التعرف على الكلمة ، وقد وجد أن الانحراف بمقدار حرف عن المنتصف يزيد من التعرف على الكلمة بمقدار ٢٠ ملى ثانية وذلك عند قراءة الكلمات التى يتراوح طولها من ٥ إلى ١١ حرفا ، بينما لم تثبت نتائج الدراسات أثرا لهذا العامل فى الكلمات التى تتكون من (٤) أحرف أو أقل ، كما أشارت هذه الدراسات أيضا بأن مدة تثبيت العين Fixation Duration أو أمد الحملقة Gaze Duration يؤثر أيضا فى دقة وسرعة التعرف على الكلمات .

ونحن هنا نشير إلى أهمية الانتباه فى القراءة ، وأن عملية الإسراف فى تركيز الانتباه وتطويله لسوف تؤثر فى علاقات الشكل والأرضية بين الأحرف ومجاوراتها

وخلفياتها ، الأمر الذى سوف يؤدي إلى تشتت الانتباه ، كما أن التركيز على متصف الكلمة يؤدي إلى توسعة مدى الانتباه ، وتجعله يحيط ويسيطر على كل مكونات الكلمة ، وهو ما يجب أن يركز عليه المعلمون عند تدريب الأطفال على قراءة الكلمات الطويلة ويمكنهم في ذلك تلوين الحرف الذى يمثل وسط الكلمة .

والتعرف على الكلمة Word Recognition يتطلب التمييز بين مجموعة كبيرة من المرشحات التى يتم تنشيطها Activated Candidates داخل المعجم العقلى للفرد ، ومن هنا فإن أى عامل يمكن أن يسهل أو يثبط Inhibit التمييز المعجمى Lexical يعد من الأهمية بمكان .

ويعد حجم المفردات المعجمية لدى الجهاز من العوامل المهمة فى هذا الإطار ، فالأفراد الذين يمتلكون حجما معجميا كبيرا يكونون أفضل فى الجهاز المعجمى لأنهم يستطيعون أن ينشطوا Activate مرشحات أكثر More Candidates لكى يتعرفوا على الكلمة مقارنة بمن هم ذوى قاموس أو معجم عقلى ذات مفردات أقل ، وهو ما يؤكد نموذج التنشيط التفاعلى لـ ماكلياند ورميل هارت (١٩٨٠) Interactive - activation (1980) ولقد أشار هابرلانت وجريسر Haberland and Gracesser (١٩٨٩) إلى أن عمليات التجهيز على مستوى الكلمة Word Level Processes يتضمن عملية التشفير Encoding Operations ، وهى العملية التى يتم من خلالها ترجمة أو تحويل الموصفات الفيزيائية إلى صورة مجردة أو صياغات تجريدية Abstract Fromat وعملية التهيئة Access Operations ، وهى العملية التى يتم من خلالها استخلاص معنى الكلمة من الذاكرة .

أما على مستوى الجملة فإن القارئ يقوم بعملية ربط مفاهيم الكلمة أو معانيها المختلفة Word Concepts فى إطار مكونات الجملة ، وكذلك فى إطار القضية أو القضايا Propositions التى تتضمنها .

أما على مستوى النص فإن القارئ يقوم بالوصول إلى خلاصات Arguments ذات نوعية جديدة من الجمل والفقرات التى تتضمنها النص ، ثم يقوم بعمل إجراء تكامل بين هذه الخلاصات الجديدة مع التمثيل الحالى للنص .

ونحن نرى أن القدرة على تجهيز الكلمة ، أو الجملة ، أو النص من خلال عمليات تجهيز تتسم بالكفاءة لا يعد كافيا لتحقيق الفهم واكتساب القراءة ، إنما لابد من أن تتم عمليات التجهيز بسرعة كبيرة ، بل ويجب فى بعض عمليات التجهيز التى تتم على المستوى الإدراكى أن تتم هذه العمليات بسرعة فائقة إلى حد كبير تصل حد الأتمتة اللاشعورية ، وذلك حتى لا تتوزع السعة الانتباهية ويحدث تشتيت للانتباه ، ولعل هذا هو الفرق بين القراء الجيدين فى القراءة أو الذين يتسمون بسرعة الفهم وغيرهم من الذين يتسمون بالضعف فى القراءة وضعف الفهم لما يقرأونه أو يسمعون .

وهنا نجد إهرى وويلس Ehri and Wilce (١٩٨٣) يشيران مؤكدين على ما تقدم حين يقولان : « كما تعد السرعة فى التحقق Verification والتعرف على الكلمات المطبوعة يعد أحد المتطلبات الرئيسة لأن يتعلم الفرد أن يقرأ وأن يفهم ، وأن قيمة هذا العامل أو المكون فى عملية الفهم وتحققه تفسره نماذج الذاكرة العاملة أو الشغالة Working Memory مثل نموذجى بيرفيتى وليزجولد Perfetti and Lesgold (١٩٧٧) ، (١٩٧٩) ، ونموذج لا بيرج وصموائل Laberg and Samuels (١٩٧٤) ، إذ الفكرة الرئيسة فى تفسير ما تقدم فى هذه النماذج هى أنه متى تم التحقق والتعرف على الكلمة بسرعة فائقة وموئقة فإن ذلك يعمل على إتاحة قدر كبير من سعة الذاكرة لأن لعب دورها فى تمكين عمليات الفهم ذات الرتبة الأعلى من ممارسة عملها وتنفيذها وويلس ما ذهبنا إليه حين يقران قائلين : « إن المستافر من التراث النفسى فى الجانب الخاص بعلم نفس اللغة إنما يشير إلى أن السرعة فى التعرف على الكلمات من خلال النص المطبوع يعد أحد المكونات أو العمليات التى تفرق بين الضعاف والجيدين فى القراءة حتى يمكن القول أن الطفل قد تعلم القراءة ، وهو ما أكدته نتائج دراسة ستانوفيتش Stanovich (١٩٨٠) .

ويشير إهرى وويلس (١٩٧٩) ، إلى أن الوصول إلى مهارة التعرف على الكلمات واكتسابها Attainment يمكن أن يتم عن طريق ثلاث مراحل متتابعة تأسيسا على نموذج لا بيرج وصموائل (١٩٧٤) وهى :

المرحلة الأولى Frist Phase :

وهو أن تصبح الكلمات غير الشائعة كلمات شائعة أو مألوفة ، وأن يتم إدراكها والتعرف عليها بدقة ، وذلك من خلال تركيز انتباه القارئ على مكونات الكلمة كما تنظم فى الخريطة الصوتية أو المخطط الصوتى لها Map Sounds .

المرحلة الثانية Second Phase :

وفى المرحلة الثانية وكنتيجة طبيعية للتدريب المكثف فإن الكلمات الشائعة يتم التعرف عليها بصورة أوتوماتيكية ، حيث يتم إدراك هذه الكلمات ككل (جشطالت) دون تركيز للانتباه ، وبدون توسيع لدائرة التجهيز أو التشغيل المعتمد Deliberate Processing لإنجاز العلاقات بين الصوت والحرف .

المرحلة الثالثة Third Phase :

وفى المرحلة الثالثة فإن سرعة تجهيز الكلمات الشائعة تزداد إلى النهاية العظمى ، وذلك بعد أن يتم التمكن من تجهيز المكونات المتضمنة فى الكلمات التى يتم التعرف عليها ، ليصبح حينئذ إنتاج الاستجابة عملية جاهزة للاستخدام فى الذاكرة .
ويتساءل إهرى وويس : كيف يمكن لنا كعلماء نفس لغة أن نكتشف أن القارئ أصبح قادرا على إدراك الكلمات أوتوماتيكيا ، أى بدون أن يقوم بتركيز الانتباه وتطويل أمده ؟

وعلى الفور يجيبنا : إننا يمكن الكشف عما تقدم وذلك من خلال استخدام مهمة ستروب Stroop (١٩٣٥) ، أو ما يسميها العلماء بمهمة تداخل الكلمة والصورة Picture Word Inference وفى هذه المهمة يتم قياس سرعة الأفراد فى تسمية الصورة النقية Pure Picture وهى صورة لا يوجد عليها أية مشتتات Distractors وكذلك من خلال صور غير نقية ، أى صورة توجد عليها مشتتات مكتوبة ، على أن يقوم المجرى بتوجيه انتباه المبحوثين بتجاهل الكلمات المشتتة أثناء العرض ، فعلى سبيل المثال : يتم عرض صورة بقرة مكتوب عليها كلمة كلب ، أو كلمة عديمة المعنى (رائفة) ، ثم يقول المجرى للطفل : الآن سوف تعرض عليك مجموعة من الصور صورة تلو الأخرى ، وكل صورة مكتوب عليها كلمة لا تطابق اسم الصورة ، والمطلوب منك ذكر اسم الصورة التى يتم عرضها عليك بسرعة وبدقة كلما أمكن ذلك ولا يسترع انتباهك الكلمة المطبوعة ، على أن يتم قياس الكفاءة فى هذا الجانب من خلال استخدام محك الدقة و / أو السرعة .

والخلاصة أننا لو توصلنا من خلال هذا القياس إلى أن الكلمات المطبوعة على الصورة لا يزيد زمن التعرف فإن هذا معناه أن الكلمات تجهز بصورة أوثوماتيكية وبدون تركيز وتطويل لأمد الانتباه .

كما أن التحقق من الأوثوماتيكية في التجهيز يمكن أن يكون من خلال استخدام كلمات راقعة ولكن يمكن التلفظ بها بسهولة Nonsense Word and Pronounceable مثل (Stip) ، وكلمات راقعة ولكن يصعب جدا التلفظ بها Unpronounceable non Words مثل (Lbchfi) ، فإذا كانت الكلمات من النوع الأول تؤخر عملية تسمية الصورة أكثر من النوع الثاني فإن الأوثوماتيكية في التعرف على الكلمات والتجهيز تكون غير متحققة .

ويلهب هيردمان Herdman (١٩٩٢) مؤكدا ما ذهب إليه إهيري وويلس من أهمية الخبرة ودورها في سرعة التجهيز - حين يشير إلى أنه عندما يصبح القارئ أكثر خبرة Experienced فإن تجهيزه المعجمي يصبح عملية سريعة وآلية ، وأن هذه الخبرة سوف تؤدي إلى جعل عمليات التجهيز المعجمي الفرعية تتم بصورة آلية ، وهذه العمليات تنقسم إلى عمليتين فرعيتين هما :

أ- عملية استخلاص الصفة أو الخاصية Feature Extraction .

ب- عملية التحقق Verification .

وفي إطار فهم هاتين العمليتين نشير إلى أن عملية استخلاص الصفة أو الخاصية ما هي إلا عملية يجب أن تتم بصورة آلية لتعمل في النهاية على تخليق أو توليد Create مجموعة الكلمات التي يتم ترشيحها أو انتخابها Candidate من بين كلمات المعجم العقلي والتي تكون متطابقة أو متسقة Consistent مع الخصائص الحسية للمثيرات ، أما عملية التحقق فإنها تتضمن اختيار عنصر أو كلمة من مجموعة العناصر أو الكلمات التي تم ترشيحها في العملية الأولى ، ثم تتم بعد ذلك عملية فرعية أخرى في إطار عملية التحقق هذه، ألا وهي عملية تجميع للمعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة مع الخصائص الأولية التي تم استخلاصها من قبل ، ومقارنة التمثيلات التي تم بناؤها بتمثيلات العنصر في الذاكرة الحسية ، على أن العنصر يندرك على أنه كلمة، وذلك عندما تكون المناظرة Match بين التمثيلات التي تم بناؤها والتمثيلات الحسية تتم بنجاح Successful .

ويشير هيردمان إلى أنه يمكن قياس عملية الأتمتة في التجهيز المعجمي أو سرعته، وذلك من خلال استخدام مهام التسمية Naming Tasks ، وفيها يطلب من المفحوص أن يلفظ منظومات من الكلمات بأقصى سرعة ممكنة .

ولعل ما ذهب إليه هيردمان آنفا من أن عمليات التجهيز المعجمي تتمثل في عمليتي استخلاص الصفة والتحقق لا يمثل من وجهة نظرنا كافة العمليات الفرعية التي تتضمنها عملية التجهيز المعجمي والتي تتمثل خلاصتها في أنها يجب أن تتم من خلال القيام بعملية تمثيلات عقلية لمعنى الكلمات سواء كانت منفردة أو في سياق مع السرعة والدقة في الأداء ، إذ إن هناك العديد من العمليات الفرعية الأخرى التي يلجأ إليها المجيز بداية من التعرف على الكلمات أو منظومات الأحرف على المستوى الإدراكي وانتهاء ببناء تمثيلات عقلية لها والتوصل إلى معناها ومرادفاتها ، ومتضاداتها .

ولعل من هذه العمليات الفرعية عمليات التشفير الأورثوجرافي ، والتوليف الصوتي ، والتحليل الصوتي ، والوعي الصوتي ، أو ما يمكن أن نسميه على وجه الدقة بالتحليل والتوليف والوعي الفونيمي ؛ لأن ثمة فرقا كبيرا بين الصوت والفونيم في علم اللغة ، وهى مفاهيم تمثل تعقيدا مفاهيميا إلا أنه رغم ذلك فإن إيضاح جانب منها يعد ذا أهمية حتى لا تبقى هذه المفاهيم مجرد كلمات يتم التلوك بها دون معرفة ماهيتها .

وهنا نجد تورجيسين ومورجان وديفيز Torgesen Morgan and Davis (١٩٩٢) يشيرون إلى أنه رغم أن مفهوم الوعي الفونيمي Phonologica awarencss يعد مفهوما معقدا ، إلا أنه يمكن أن نعرفه على وجه التقريب على أنه حساسية الفرد ووعيه الفوري بالبنية الصوتية في لغة ما من اللغات .

ورغم أن هناك دليلا قويا وجوهريا على أن الفروق الفردية بين الأفراد في الوعي الفونيمي واقع لا يمكن إنكاره قبل بداية تعلم الفرد ، إلا أن هذا يؤثر في تقدم الفرد في تعلم القراءة ، كما أن هناك دليلا آخر ييسر في الاتجاه العكسي مفاده أن تعليم الفرد كيف يقرأ من شأنه أن يسهل نمو الوعي الفونيمي لدى الفرد .

ولعل من أهم العمليات الفرعية التي يتضمنها الوعي الفونيمي هما عمليتي التحليل الفونيمي والتركيب الفونيمي - على أنه عادة ما يطلق أحيانا على عملية التحليل الفونيمي Phonological مهارة التجزئ الفونيمي Phoneme Segmentation ،

وهو مفهوم يشير إلى حساسية الفرد إلى التعرف الصريح والشعورى على الفونيمات منفردة داخل الكلمات .

ومن المهام التى تستخدم لقياس عملية التحليل الفونيمى تلك المهام التى تتطلب من الفرد أن يحدد بسرعة فائقة وبدقة كبيرة الكلمات المختلفة التى تبدأ بنفس الفونيم أو بنفس الصوت ، وأيضا من المهام التى تقيس هذا الجانب أو هذه العملية هو أن يستطيع الفرد أن ينطق الفونيمات أو الأصوات التى تكون الكلمة .

أما التركيب الفونيمى فإنه مفهوم يشير إلى وعى الفرد وحساسيته فى دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات أو الأصوات مع بعضها البعض لكى يكون كلمة ، وهو ما يشار إليه أحيانا بالتوليف الصوتى Sound blending مثل : What Is ? / K / a / t .

ولعل هناك تفصيلا آخر يشير إليه دفايتا وسيك Diveta and Specce (١٩٩٠) يزيد من عمليات التجهيز المعجمى الفرعية عملية أخرى ، تلك العملية التى تعد من المهارات أو العمليات التى تعد من المتطلبات السابقة Perequiste لعملية التوليف ، تلك التى يسميها إهيري وويلس (١٩٨٥) بعملية أو مرحلة التلميح الصوتى Phonetic وهى عملية تكون ضمن مرحلة يتسم فيها الطفل بعدم قدرته على أن يقوم بعملية تحليل تام للأصوات داخل الكلمات ، ويشيران إلى أن التدريب على التوليف يعد ضروريا لكى يجعل الطفل قادرا على أن يتقل من مرحلة التلميح الصوتى إلى مرحلة حل الشفرة Cipher Stage Of Decoding ، وهى المرحلة التى تتميز لدى الطفل بقدرته على التحليل التام والكامل لأصوات الكلمة ، وكذلك قدرة الطفل على ترميز الكلمات غير الشائعة ترميزا صحيحا .

ولقد تنازع العلماء على كيفية تدريب الطفل على الانتقال من مرحلة التلميح الفونيمى إلى مرحلة حل الشفرة كاملة ، أى المرحلة التى تلى المرحلة الأولى إلى فريقين: فريق يرى أن التدريب على التوليف هو الأجدى ، باعتباره أن عملية التوليف هى عملية ينصب هدفها فى تحويل الحرف المطبوع إلى صوت ، أو الوصول إلى العلاقة الصحيحة بين الحروف المطبوعة ومقابلاتها الصوتية فى إطار منظومة الأحرف التى تسبقها أو تلحقها Print Sound Relationship ، وفريق آخر يرى أن التدريب على التهجى

هو الأجدر على ذلك باعتبار أن التهجى ينصب هدفه فى تحويل الرمز المكتوب إلى مقابل صوتى Sound To Print Relationship .

على أن هناك عملية أخرى فرعية ضمن عمليات التجهيز المعجمى يمكن أن ندعيها عملية وسط بين العمليات السابقة، تلك العملية الفرعية التى يدعيها أيفرسون وتيومر Iverson and Tunmer (١٩٩٣) عملية أو مهارة الترميز الصوتى (حل الشفرة الصوتية) Phonological Recoding Skill ، وهى عملية تشير إلى قدرة الفرد على أن يترجم أو يحول الأحرف وأمطاتها الكتابية إلى صورها ومقابلاتها الصوتية ، وهو ما يتطلب أن تتضمن معرفة الفرد بأصوات الأحرف منفردة ، وأصواتها إذا وجدت مجتمعة ، سواء كان هذا التجمع فى صورة حرفين أو ثلاثة ، أى أنه لابد أن يعرف المقابل الصوتى للحرف المنفرد (l) أو (a) ، وكذا المقابل الصوتى للحرف إذا وجد مجتمعا مع حرف أو حروف أخرى .

ونحن نرى أن هذه نقطة جديرة بالاهتمام ، إذ من المعروف أن حروف أى لغة يوجد لها مقابل صوتى إذا وجدت منفردة ، إلا أننا فى بعض الأحيان نجد أن المقابل الصوتى للحرف قد ينقلب إلى مقابل صوتى آخر ، أو قد يختفى مقابله الصوتى تماما ، أو قد يتغير مقابل الصوت إذا وجد هذا الحرف مندمجا أو متجاورا مع حرف آخر (كتجاور الطاء والضاد مثلا) ، ففى الإنجليزية مثلا نجد أن المقابل الصوتى للجراميم اللغوى (T) تبدل تماما إلى مقابل صوتى آخر إذا وجد مندمجا مع حرف (H) أو مع مجموعة الأحرف (Ion) ، وكذلك حرف ال (C) قد يقبل إلى صوت آخر تماما كما يحدث إذا اندمج مع ال (a) وال (T) فى كلمة Cat ، كما يلاحظ فى بعض الأحوال اختفاء صوت الجراميم اللغوى تماما كما يحدث فى Psychology .

واللغة العربية رابعة تمثل هذه الحالات ، فالجراميم اللغوى (ل) تجده يختفى تماما إذا ما وضع فى كلمة مثل (الشمس) ، بينما يبدو ظاهرا فى كلمة مثل (القمر) ، كما قد يتبادل مقابله الصوتى طولا إذا وجد فى جملة مثل (لكن) ويخال إليك أنه فى هذه الكلمة لا ينطق لا ، كما قد ينقلب صوت الحرف إلى صوت حرف آخر (أى مقابل فونيمى آخر) كما يحدث عند قراءة كلمة مثل (تنبت) حين تم قلب الجراميم اللغوى (ن) صوتيا إلى مقابل فونيمى (م) ، وهى قاعلة عامة معروفة فى أصول علوم اللغة ، تلك القاعدة التى تشير إلى أنه إذا سبق حرف الباء نون ساكنة أو تنوين قلب حرف

النون والتنوين ميمًا ، وهذه القاعدة تسمى بقاعدة الانقلاب ، كما يمكن أن يختفى المقابل الصوتي للحرف ، وذلك كما يحدث عندما يتم إدغام حرف النون الساكنة والتنوين إذ تبع كل منها أحد الحروف التالية : (الياء ، والراء ، الميم ، واللام ، والواو ، والنون) ، وللتدليل على ذلك حاول أن تقول : «أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً رسول الله» فما من شك سوف تلاحظ أنك من تلقاء نفسك لا تنطق بحرف النون فى «أشهد أن لا إله إلا الله ، كما أنك سوف تجد نفسك لا تنطق بالتنوين فى كلمة محمد رسول الله » ، حيث إنك قمت فى الحالتين بإدغام النون والتنوين مع الحروف التى تليها ، ومن أمثلة ذلك أيضاً ما تراه فى قوله تعالى : ﴿ تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُنِيرًا ﴾ (١٦) وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا ﴿١٧﴾ [الفرقان].

حيث ترى أنك وأنت تنطق كلمتى بروجاً وجعل ، وكلمتى « سراجاً وقمرًا » وكلمتى « وقمرًا منيرًا » ، وكلمتى « خلفه لمن » ، وكلمتى « أن يذكّر » ، ترى أنك لا تنطق النون أو التنوين مفرداً مستقلاً ، بل سرعاناً ما تجد كلا من النون والتنوين وقد أدمج مع الحرف الذى يلى أياً منهما ، ولا يبدو نطقه ظاهراً بل تجده مضمراً إضماراً تاماً ، بينما لو كانت النون ليست ساكنة كما فى الحالات السابقة وجاءت مفتوحة وتلى النون نفس الحروف السابقة فإنك إذا نطقت بها فإنك تأتى بها ظاهرة واضحة .

واستلهاما مما أشار إليه تورجيسين وآخرون (Torgesen et al ١٩٩٢) يمكن أن نلقى مزيداً من الإيضاح لبعض المفاهيم أو العمليات التى تخص عملية التجهيز المعجمى أو إلى عمليات التجهيز المطلوبة فى الفهم ، إذ يشير تورجيسين وزملاؤه إلى أن التشفير الصوتى يمكن النظر إليه على أنه يشير إلى حساسية المجهز ووعيه الصريح بالبنية الصوتية للكلمات ، ويتضمن هذا الوعى الصريح بالبنية الصوتية عمليتين أو مهارتين فرعيتين هما :

١- التحليل الفونيمى Ponemic Analysis ، التى يعرفها لوكويز (١٩٨٠) على أنها الحساسية للفونيمات أو التعرف الواضح والصريح على الفونيمات المنفردة فى الكلمات .

ب- التوليف الفونيمى phonological Blending ، وهو مفهوم يشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المتفصلة مع بعضها البعض لى يكون كلمة .

أما التجهيز الفونيمى Phonological Processing فينظره شودرو (١٩٨٩) مفهوما مرادفا لمفهوم التحليل الفونيمى ، وذلك عندما تلمحه يعرف التجهيز الصوتى على أنه تجزئة الموجات الصوتية سمعيا إلى مكوناتها الفونيمية .

وما من شك فى أن عملية التجهيز الصوتى تلعب دورا كبيرا فى فهم المادة المقروءة أو المسموعة ، كما أنها تؤثر وتتأثر بعملية التجهيز السيمانتي ، وهو ما يوضح الطبيعة التفاعلية والتعاضدية لعمليات فهم اللغة ، وفى هذا يشير سيجيل Sigel بأن العجز فى القراءة يرتبط بالعجز فى التجهيز الصوتى ، كما أن الضعف فى التجهيز السيمانتي يودى إلى الضعف فى التعرف على الكلمة ، ويذهب فى هذا الإطار مؤكدا أن الفروق بين الأطفال الضعاف فى القراءة والأطفال المهرة إنما يرجع إلى الفروق فى عمليات التجهيز ، إذ يشير إلى أننا قد نجد أطفالا ضعافا فى القراءة وآخرين مهرة رغم أن كلا منهم يمتلك ثروة لغوية واحدة .

وهنا نجد أن الضعاف فى القراءة يعانون من ضعف أو فقر Improverished فى عملية التشفير السيمانتي ، أو ربما أيضا لأن الضعاف فى القراءة لا يمتلكون شبكة سيمانتي كاملة Complete Semantic net بالإضافة إلى أنهم يعانون من بطء التجهيز السيمانتي Slower Semantic Access ويضيف سيجيل قائلا : أن صعوبة القراءة تعد أساسا مشكلة من المشاكل التى ترجع إلى عيوب التجهيز الصوتى ، إذ من المعروف أن التجهيز الصوتى يعوق كفاءة الأداء المعرفى الخاص بالذاكرة والفهم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات فى هذا الإطار إلى أن ضعف قدرات الذاكرة إنما يرجع إلى ضعف فى التجهيز الصوتى ، وإن كان البعض يرى العكس مما يجعل ذلك مثارا للخلاف ، ويؤكد الطبيعة التفاعلية بين كافة عمليات التجهيز سواء كانت عملية التجهيز المعجمى أو عملية التجهيز السيمانتي ، أو عملية التجهيز السيتاكى ، ويدعم ما أشار إليه سيجيل فيما تقدم آنفا ما يشير إليه كلاى Clay (١٩٨٥ ، ١٩٩١) حينما ترى أن كفاءة وسرعة التعرف على الكلمة إدراكيا يعتمد بدرجة كبيرة على تركيب الجملة ومعناها ، وكذلك على بعض المواصفات المتقاة أو المرشحة Selected Features لا تشكيل الكلمات بالإضافة إلى وعى القارئ بسياق الجمل وكذلك السياق العام للنص .

وهنا يشير سيمبسون وآخرون Simpson et. al (١٩٨٩) مؤكداً على ما تقدم قائلًا : إن من العوامل التي تؤثر في سرعة التعرف على الكلمة طبيعة الكلمات المجاورة، فإذا كانت هذه الكلمات المجاورة للكلمة المراد التعرف عليها ترتبط بهذه الكلمة سيمانتيا فإن هذه الكلمة يسهل التعرف عليها بسرعة ، فهب أن قارئاً مبتدئاً واجهته كلمة مثل Wood « خشب » فإن هذا القارئ يستطيع أن يتعرف عليها بسرعة إذا كانت الكلمة التي تسبقها أو تليها ترتبط بهذه الكلمة من خلال علاقة ما كعلاقة معنى فمثلاً: لو أن هذه الكلمة وضعت في جملة كهذه The Carpenter Choseled The Wood فإن القارئ يستطيع أن يتعرف على كلمة « Wood خشب » بسرعة أكبر مما لو وضعت هذه الكلمة في جملة ذات سياق غير مرتبط بهذه الكلمة مثل : They Say It was The Wood ؛ وذلك لأن الكلمات المجاورة لهذه الكلمة غير مرتبطة بالكلمة المراد التعرف عليها ، وهو ما يشير إلى الطبيعة التفاعلية في فهم تجهيز اللغة Interactive nature of Language Processing .

ولعل السؤال الذي يبحث عن إجابة هو :

وما سبب ذلك ؟

إن الإجابة من خلال تجهيز المعلومات تشير إلى أن القارئ عندما تواجهه كلمة يريد التعرف عليها مثل كلمة « نجار » في الجملة السابقة فإنه سرعان ما يقوم بتهيئة المعاني والوحدات السيماتكسية المرتبطة بالنجار وطبيعة عمله فتعمل كلمة نجار كملصق أو معين على استحضار المعنى المرتبط به ، أي أن القارئ يقوم بعمل تمثيل مفاهيمي للجملة .

A Conceptual Representation Of The Sentence.

ومن العوامل ذات التأثير الفاعل في سرعة التعرف على الكلمة هو حجم المفردات التي يمتلكها القارئ أو المجهز في المعجم العقلي ، إذ إن حجم هذه المفردات التي يمتلكها الفرد القارئ أو المجهز يعد ذا أهمية في تسهيل عملية التعرف على الكلمة من قبل المجهز ؛ وذلك لأن الذي يمتلك حجماً كبيراً أو عدداً وفيراً من المفردات يستطيع أن يقوم بانتخاب وتهيئة عدد كبير من المرشحات لمعاني ومفردات الكلمة التي يريد التعرف عليها ، وفي ذلك تشير ماري لوبلين ورفاقها (١٩٩٣) إلى أن التعرف على الكلمة Word Recongntion يقوم على التمييز بين مجموعة من المرشحات أو

المنتجات التي تم تنشيطها Activated Candidates في المعجم العقلي Mental Lexicon ، ومن ثم فإن الذين يمتلكون معجما عقليا يتسم بالثراء فإنهم يكونون أفضل في التجهيز المعجمي ؛ وذلك لأنهم يستطيعون أن ينشطوا مرشحات أكثر للتعرف على الكلمة ، بينما يعد العكس صحيحا ، إذ يواجه الأفراد ذوو معجم عقلي ضحل بصعوبة بالغة في التعرف على الكلمة والتجهيز المعجمي لها ، وذلك لعدم قدرتهم على انتخاب مرشحات أو منتجات معجمية كثيرة ليتم الانتخاب من بينها للتعرف على الكلمة الصعبة أو المجهولة التي يتم تجهيزها ، وهي وجهة نظر تتفق مع ما يشير إليه نموذج التنشيط القائم على التفاعل الداخلي لماكيلاند وروميل هارت .

Inter - Activation Model . McClelland & Rumel Hart (1980)

رابعا : طرق إستراتيجيات التجهيز المعجمي :

رغم أن عملية التجهيز المعجمي إحدى عمليات فهم اللغة التي تتم على المستوى الإدراكي بسرعة إلى الحد الذي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بسهولة ، حتى قيل أن هذه العملية تتم في بعض الحالات على مستوى لا شعوري ، وذلك للسرعة الفائقة التي تتم بها ، إلا أن هذه العملية يمكن أن تتم من خلال العديد من الطرق والإستراتيجيات .

وقد ذهب بعض النظريات توطر لذلك وتوضح لهذه الطرق ، ومن هذه النظريات في هذا الجانب ، نظرية الطريقتين أو النظامين في التجهيز Dual route Theory ، حيث ترى هذه النظرية أنه يوجد طريقتان مستقلتان لتجهيز ومعالجة الكلمات يختلفان عن بعضهما البعض Distinguished ؛ الطريق الأول ، وهو الطريق المعجمي Lexical Route ، وفي هذا الطريق أو الطريقة يقوم المجهز بوضع خريطة ، بصرية لخصائص الكلمة معتمدا في ذلك على التمثيلات المعجمية المخزنة ، وتتخلص وظيفة هذه الطريقة في النهاية في استخلاص الخصائص الكلية لمواصفات الكلمة ، ووضع خريطة للأحرف المكونة للكلمة على هيئة شفرات تجريدية تقوم على التصور ، أي أنه يتم هنا استرجاع كامل لكل تمثيلات المعلومات سواء كانت من الناحية الصوتية أو من الناحية السيمانتية ؛ وذلك أثناء تهجي الكلمة ، أما الطريق الثاني فهو الطريق غير المعجمي Non Lixical Route ، وفي هذه الطريقة لا تكون هناك حاجة عند تجهيز بعض الكلمات لإجراء عملية التجهيز الصوتي أثناء التعرف عليها .

ونحن نرى أن المجهز عادة ما يلجأ إلى هذه الطريقة بصورة آلية وذلك عندما يتم التعرف على الكلمات المألوفة والسهلة ، حيث إننا فى هذه الحالة نجد أن عملية التجهيز تتم بطريقة آلية ومباشرة دونما أن يلجأ الفرد المجهز إلى إجراء عملية تجهيز صوتى ، أو إجراء عملية تخريط للأحرف والأصوات ، وقد ذهب سيجيل يفسر صعوبات التعلم فى إطار هذه النظرية على النحو التالى :

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة إنما يعانون من صعوبات فى عملية التجهيز المعجمى Lexical Processing أو فى عملية التجهيز اللامعجمى Non Lexical Processing ، وهنا يمكن أن توجد ثلاثة تفسيرات للصعوبة فى الإطار المتقدم، وهى :

١- أن هناك بعض الأطفال يعانون من عيوب فى القدرات المعجمية Lexical Abilites ، ولكن لا توجد لديهم عيوب فى القدرة على المعجمية للقراءة Non Lexical Reading Ability ومثل هذه الحالة تسمى فوق المعجمية Hyper Lexics .

٢- أن هناك بعض الأطفال يعانون من عيوب أو صعوبات فى التجهيز الفونيمى اللامعجمى Non Lexical Phonological Difficulties .

٣- أن هناك بعض الأطفال يعانون من ضعف فى عمليات التجهيز المعجمى ، وكذلك عمليات التجهيز اللامعجمى Lexical and Non Lexical .

وطبقا لهذه التفسيرات الثلاثة فإن مشكلات القراءة التى تتعلق بعملية التجهيز المعجمى Lexical Access ، يمكن التنبؤ بها من خلال نسبة الذكاء ؛ وذلك لأن المفردات والتعرف عليها ونسبة الذكاء يرتبطان ببعضهما ارتباطا قويا .

وتعد الطرق النوعية والكيفية فى الأداء أحد العوامل التى تكمن خلف فهم المادة المقررة أو المسموعة ، وهو ما يعبر عنه بإستراتيجيات الأداء ، وفى ذلك تشير كاترين ورفاتها Catherine et al. (١٩٩٣) إلى أن العمليات المسهمة فى فهم المادة المقررة هى :

١- معرفة الكلمة Word Knowledge حيث يعد معرفة معانى الكلمات أو المفردات الموجودة بالنص أو المقال أو الكتاب ، من العوامل التى تسهم فى معرفة القارئ للأفكار الموجودة فى المادة التى يتم قراءتها .

٢- عامل ما وراء المعرفة Meta Cognition وهي تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكير فيما يجب أن يفكر فيه ، إذ يصبح القارئ هنا يفكر فيما يجب أن يفكر فيه ، ويعد هذا العامل ذات أهمية وذلك لأنه يركز على الإستراتيجيات التي يستخدمها القارئ ، أى أن هذا العامل يجعل تفكير القارئ منصبا في أى الإستراتيجيات والطرق يجب أن اتبعها كي أحفظ أو كى أفهم ، أى أنه هنا لا يفكر فيما يحفظ أو يفهم ولكن يكون تفكيره منصبا في كيف يحفظ وكيف يفهم ، أى أنه يختار أفضل الإستراتيجيات المناسبة التي تحقق الهدف المناسب ، وهنا نود الإشارة إلى أن القراء المهرة في القراءة والفهم عادة ما يكونون أقوياء في استخدام إستراتيجية التنبؤ ، أى يتنبأون بما يمكن أن يأتي لاحقا في النص ، ثم تجعلهم أيضا يجيدون إستراتيجيات التحقق من توقعاتهم واختبار صدق ما تنبأوا به أو يتنبأون به ، كما أن هؤلاء القراء المهرة يقومون باستخدام الإستراتيجية الأمامية العكسية في آن واحد أثناء قيامهم بفعل القراءة بسرعة فائقة ، أى أنهم يقومون بالارتداد من الامام إلى الخلف وهم يقرأون مما يجعلهم يوصلون السابق باللاحق ودمجه في وحدة معرفية متكاملة .

ولعل هذا ما يمكن أن يوضح بعضا من أسباب صعوبات التعلم ، إذ يفيد تحليلا للتراث النفسى بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عادة ما يفقدون النظرة الكيفية والطرق النوعية في التعامل مع ما يقرأونه ، فمثل هؤلاء الأطفال يتبعون إستراتيجية الاتجاه الامامى في القراءة دونما القدرة على التنبؤ واختبار صدق تنبؤهم ، كما أنهم لا يكاملون بين الارتداد من الامام إلى الخلف والعكس أثناء القراءة مما يجعلهم تجهزين في قراءتهم وفهمهم .

كما توجد العديد من الإستراتيجيات التي يلجأ إليها الفرد المتناول للمعلومات والمجهز لها للتعرف على الكلمة وفهمه للنص بسرعة . إذ يشير هابر لاندت وجريس Haberlandt and Graesser (١٩٨٩) إلى أن التراث النفسى قد وفر في مجال القراءة بعضا من هذه الإستراتيجيات على مستوى الكلمة :

١- إستراتيجية التجميع Grouping Strategy : وهي إستراتيجية يقرم فيها المجهز على تجميع الكلمات المتجاورة في حزم The Grouping of Adjacent Word Into Chunks ، وهنا فإنه يجب أن يتم تعليم الأطفال أن

يقرأوا الكلمات في صور مجموعات تعبر عن معنى ، لا أن يقرأوا الجمل
والعبارات في صورة كلمات منعزلة ومنفصلة عن بعضها البعض ، أى
يقرأونها في وحدات تعبيرية ذات معنى .

وإن كانت إستراتيجية التجميع تعمل على سرعة القراءة والفهم فإن ذلك يرجع
إلى أن الفرد للمجهز عندما يلجأ إلى هذه الإستراتيجية إنما يقلل عدد مرات تثبيت العين
Reduce The Number of Eye Fixations ، كما أنها تسهل إمكانية القارئ على
مكاملة هذه التجمعات من الكلمات في وحدات تعبيرية ذات معنى .

أما على مستوى النص فإن هذا القارئ يتبع للإستراتيجيات الآتية :

٢- إستراتيجية النص Text Strategy ، أما إستراتيجية النص فإنها تخص عدد
أسماء الخلاصات الفكرية الجديدة Number of New Arguments Nouns ،
والتي تم التوصل إليها من قبل القارئ ، وكذا تخص موضع الوقفات The
Location of Pauses لكى يكامل بين هذه الخلاصات الجديدة مع ذاكرة
النص With Text Memory .

ومن إستراتيجيات النص :

١- إستراتيجية الخلاصة الوحيدة فى مقابل إستراتيجية الخلاصات المتعددة Single
Strategy VS Many Argument Strategy والفروق بين الإستراتيجيتين
يتلخص فى كمية المعلومات التى يتم اختيارها Selected من قبل بطيئى
القراءة والأطفال ذوى صعوبات تعلم ، إذ تمجدهم يقومون بتجهيز كل خلاصة
منفردة تجهيزاً مستقلاً ، مما يزيد من زمن القراءة والعكس صحيح لدى
الأطفال سريعى القراءة .

ب- الإستراتيجية الفيزيائية فى مقابل الإستراتيجية اللغوية Physical Strategy
VS Linguistic Strategy .

الفرد الذى يتبع الإستراتيجية الفيزيائية فى تجهيز النص إنما يقوم على تناول
وتشغيل معلومات النص معتمداً على الخصائص الفيزيائية للكتابة ، أى أنه هنا يهتم
بالاعتماد على الإلماعات الفيزيائية Physical Cues ، بينما الفرد الذى يتبع الإستراتيجية
اللغوية فى تجهيز النص فإنه يقوم على تناول وتشغيل معلومات النص معتمداً على
الوحدات التعبيرية ذات المعنى أو الجمل التى تكون النص ، أى أنه هنا يعتمد على
الإلماعات اللغوية .

فالفرد الذى يوجد لديه معجم يسمى المعجم العقلى الداخلى يدون فيه الكلمات التى يعرفها ، كما يدون فيه المعلومات التى يعرفها حول الكلمة وكذلك نطقها وتهجئتها ، والقارئ عندما يقرأ كلمة فى نص أو كتاب فإنه يقوم بعملية تهيئة للمعلومات والكلمات المشابهة التى تم تخزينها من قبل حول الكلمة التى يريد معرفة معناها ، وهو فى محاولته معرفة معنى الكلمة التى يقرأها قد يعتمد على ثلاث طرق .

الطريقة الأولى : كما يشير كولتھرات Colthherat (١٩٧٨) هى أن القارئ قد يشتق معنى الكلمة بعد أن يقوم بقراءتها معتمداً فى ذلك على نظام داخلى لدى الفرد القارئ يسمى النظام الداخلى لمطابقة الحرف / الصوت أو الرمز / الفونيم Possess Internal System of Grapheme - Phonemic Correspondences (G P C S) ، وفى هذه الطريقة يعتمد القارئ على تحليل الكلمة إلى مكوناتها الجزئية ، كأن يقوم فى قراءته للكلمة إلى تحليلها إلى أحرف منفردة ، وذلك من خلال استخدامه لنظام مطابقة الحرف - الصوت ، بهدف تحويل الفونيم (أصغر وحدة صوتية) إلى مقابله الجرافيمى (أصغر وحدة كتابية) ، وباعتماد على هذه الطريقة فإنه يقوم بتحويل كل حرف إلى مقابله الصوتى .

أما الطريقة الثانية : وفيها يعتمد القارئ على تحويل الكلمة المكتوبة إلى مجموعات وحزم من الأحرف بدلا من الاعتماد على الإسراف فى التجزئـة كما فى الطريقة الأولى ، أى أن القارئ يعتمد على تعرفه على الكلمة من خلال تحويلها إلى وحدات كتابية صغيرة ، ثم يقوم بعد ذلك بتحويل كل مقطع إلى مقابله الصوتى ، ثم يقوم بدمج هذه المقاطع ومقابلاتها الصوتية كى يتعرف على الكلمة ، أى أنه هنا يعتمد على التجزئـة الصوتى لعدد من الفونيمات دفعة واحدة ، بعكس الطريقة الأولى والتى يسرف فيها القارئ فى عملية التجزئـة .

أما الطريقة الثالثة : فهى طريقة تأتى بوجهة نظر مخالفة لما فى الطريقتين الأوليين ، إذ القارئ فى هذه الطريقة ينظر إلى الكلمة ككل as a Whole ، ويرى أصحاب هذه الطريقة أن القارئ لا يوجد لديه معجم عقلى واحد ، كأن يقال أن القارئ لديه معجم يتضمن المعلومات السيمانتية (أى المعلومات الدائرة حول المعنى

فقط) ، أو معجم واحد يتضمن المعلومات الصوتية فقط أو معجم واحد يتضمن المعلومات الكتابية - الإملائية (الأورثوجرافية) فقط ، إنما يتضمن عقل الفرد معجمين اثنين؛ أحدهما يسمى المعجم السيمانتى Semantic Lexicon ، وثانيهما يسمى المعجم الصوتى أو المعجم الفونيسى Phonological Lexicon وهو معجم يحتوى على المعلومات الصوتية ، وفى هذه الطريقة لا يلجأ الفرد كى يتعرف على الكلمة إلى نظام المطابقة بين الحرف / الصوت ، ولا يلجأ بصورة أساسية أيضا إلى نظام تجزئ الكلمة إلى مقاطع وتحويل كل مقطع إلى مقابله الصوتى كما فى الطريقة الثانية ، إنما ينظر إلى الكلمة ككل ليقوم بتمثيلها صوتيا من خلال استخدامه للمعجم الصوتى ثم يستخدم هذا التمثيل الصوتى فى التوصل إلى معناها من خلال عرضها على المعجم السيمانتى . Semantic Lexicon

ونحن نرى أن الطريقة الثالثة هى الطريقة التى أصبح يعتمد عليها فى تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية فى الوقت الحالى حيث تعرض الكلمة ككل ويتعلم الطفل نطقها مرة واحدة مع التلميح ببدلول الكلمة التى يتم تعلمها من خلال استخدام صورة توضح معناها - بينما أصبح النظام التعليمى لا يركز على الطريقتين الأوليين كما كان يحدث فى السابق عندما كان يعلم الطفل ويدرب على تعلم الحروف منفصلة ، حيث كان يتم تعليم الطفل كل حرف ومقابلة الصوتى، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى تعلم الكلمات ككل، وذلك من خلال تدريب الطفل عليها مع استخدام صورة للإيضاح . والاعتماد على هذه الطريقة دون غيرها من الطريقتين الأوليين يعد خطأ فادحا؛ لأن التحويل على هذه الطريقة فقط يتنافى وفتيات سمات اللغة؛ إذ الاعتماد عليها يؤدي إلى تفاقم المقابل الصوتى لبعض الأحرف ، إذ توجد بعض الكلمات فى اللغة لا يتم نطق بعض أصوات حروفها ، ومن هنا فإن الاعتماد على هذه الطريقة سوف يؤدي إلى استدخال مشوش لبعض المفردات لدى الطفل ، فكلمة مثل «الشمس» أو كلمة مثل «اضطر» نجد أن الطفل عندما يتعلمها بالطريقة الثالثة لا يتعلم المقابلات الصوتية لبعض الأحرف ، فحرف اللام فى كلمة الشمس يعد مخفيا تماما فيصبح مقابلها الصوتى ككل كما لو كانت هكذا «أشمس» ومن ثم فإنك غالبا ما تجد الكثيرين من الأطفال ينطقونها بصورة صحيحة بعد التدريب عليها، ولكنهم قد يخطئون فى كتابتها ، وما يعاضد ما نذهب إليه أن كلمة مثل «اضطر» عندما يتم تحويلها ككل إلى مقابلها الصوتى ، تحدث

حالة من الإدغام لحرف الضاد وحرف الطاء ليخرجا كحرف واحد ومن مخرج خاص بهما، بحيث لا يصبح لكل حرف مخرج خاص به، بل يخرج الحرفان من مخرج منفرد، لا هو مخرج الضاد ولا مخرج الطاء ، كما أن المقابل الصوتي لإخراجهما لا هو يمثل المقابل الصوتي لحرف الضاد خالصا ، ولا هو أيضا يمثل المقابل الصوتي لحرف الطاء خالصا، ومن هنا فإن التدريب على التمثيل الصوتي للكلمة ككل سوف يؤدي إلى الخلط والارتباك في لغة الطفل ، فضلا عن أن التعليم باستخدام الكلمة ككل وتحويلها ككل إلى مقابل صوتي يجعل الفرد يخزنها كمذكر بصري فقط دون العلم بمكونات بنية الكلمة الداخلية ومقابلاتها الصوتية .

وكثيرا ما نلاحظ الآن أطفال التعليم الابتدائي إذا فتحت له صفحة من كتاب وقلت له اقرأ فإنه سرعان ما يقرأها وبسرعة ، فإذا قلت له ضع أصبعك على كلمة بعينها، فإنه سرعان ما يضل الطريق ويقف حائرا . . . لماذا ؟ لأنه اعتمد على تكوين صورة بصرية للكلمة ككل في الذاكرة دون العلم بالمكونات الداخلية .

ونحن نرى أن الاعتماد على الطريقة الأولى في تعليم القراءة يعد نظاما فاشلا بكل المقاييس لأن أى حرف فى أى لغة له شكل ، واسم ، ومسمى ، فالشكل يمثل الصورة الكتابية ، والاسم يمثل منطوقه الصوتي منفردا ، بينما مسماه يمثل كيفية نطقه إذا وضع مجاورا لغيره فى كلمة ، وهو ما يجعله يأخذ تمثيلا صوتيا مخالفا لاسمه إلى حد كبير فحرف مثل الكاف له أشكال كتابية متعددة مثل : ك ، ك ، . . . ، أما اسمه فهو كاف أما مسماه فيتأتى من وضعه فى الكلمة ، وفيها قد يكون له مسمى مختلف عن اسمه اختلافا تاما فضلا عن أن هناك من حروف اللغة ما لمجد له مقابلا صوتيا فى الكلمات متغيرا إلى حد بعيد عنه إذا ما نطق الحرف منفردا، فبعض الحروف إذا وضع فى بعض الكلمات تجددت نقرأه وكأنه حرفين اثنين من حروف اللغة ، فانظر مثلا إلى حرف اللام فى كلمة لكن فإنك سوف تلاحظ أن مقابله الصوتي كما لو كان حرفين هما اللام والالف فيتميز نطقه صوتيا إلى أكثر من حركة ، وكأنه حرف متحرك من حروف اللغة ، ومن هنا فإننا نرى أن يعتمد على الطرق الثلاث فى تعليم القراءة والكتابة دون الاعتماد على طريقة بعينها، وهو ما ندعو له خبراء علم النفس التعليمي وخبراء علم اللغة للاشتراك سويا فى إيجاد طريقة مناسبة وجديدة لتعليم القراءة والكتابة للأطفال

بدلاً من الاعتماد على الطريقة المتبعة فى التربية والتعليم التى أدت إلى إفساد جيل بأكمله .

وفى معرض انتقاد الطريقة الأولى وهى الطريقة التجزئية فى تعليم القراءة نجد عالماً مثل كولتهارت (١٩٧٨) ينتقدها بمثل ما ذهبنا إليه ، إذ يشير هذا العالم إلى أن العلاقة بين حروف اللغة ومقابلاتها الصوتية ليست علاقة واحد إلى واحد ، بمعنى أنه ليس لكل حرف مقابل فونيمى فى اللغة إذا ما انتظمت الأحرف فى كلمات ، ومن هنا فإن اشتقاق المقابل الصوتى باستخدام التتابع الجرافيمى الفونيمى يعد خطأ (G P C) لأن العلاقة بين الأحرف والفونيمات لا تقع موقعا متطابقا فى الكلمات ، وتراه يضرب مثلا من لغته فيقول : انظر إلى كلمة مثل Sheep تجهزها خمسة أحرف ولكنها تكون من ثلاثة أصوات SH / EE / P ويضيف قائلا أنه لكى يتم استخدام نظام التتابع الجرافيمى - الفونيمى (G.P.C) فإنه يجب ألا تقسم الكلمة إلى أحرفها المنفردة ، ولكن يجب تحليل الكلمة إلى ثلاثة أصوات ، كما أن تجهيز الكلمة منفردة يعد مختلفا عن تجهيزها إذا كانت فى جملة (أى قراءة الكلمة ومعرفة معناها) وهو ما يجب أن يكون معلوم القراءة على علم به ، فالتعرف على الكلمة، أى قراءتها ومعرفة معناها ، إذا ما كانت فى جملة فإننا نعتبرها فى هذه الحالة أنها موضوعة فى سياق ، وهو ترتيب لغوى سوف يفرض على الكلمة بعض الدلالات الخاصة بها فى هذا السياق ، كما أن قراءتها منفردة قد يؤخر زمن قراءتها والتعرف عليها ، أى سوف يؤخر تجهيزها معجميا فى الغالب الأعم ، وهنا نجد روبنستين ، وجارفيلد وميليكان Rubenstien Garfield Millikan (١٩٧٠) ، يشيرون إلى أننا عندما نسأل بعض الأطفال أو القراء أن يوضحوا ما إذا كانت سلسلة الأحرف هذه تعد كلمة أم لا ، فإننا نلاحظ أن الزمن المطلوب لأداء ذلك يعد قصيرا جدا وخاصة عندما تكون سلسلة الأحرف تكون كلمة مألوفة إلى درجة كبيرة ، وقد يتأخر الوقت قليلا إذا ما كانت سلسلة الأحرف المنتظمة فى الكلمة تكون كلمة غير شائعة التكرار فى اللغة .

ومن هنا يصبح من البدهى جدا أن تجهيز الجملة التى تتضمن كلمات غير شائعة التكرار سوف تتطلب وقتا أكبر فى تجهيزها من الجمل التى تتضمن كلمات مألوفة لدى القارئ .

ويضيف شودورو Codorw (١٩٧٩) إلى أن من العوامل التي تؤثر في تجهيز الجملة والتوصل إلى معناها ككل ومعنى مكوناتها الفرعية ، هو أن تتضمن الجملة بعض الكلمات التي تتشابه مع كلمات أخرى في طريقة كتابتها ، أى الكلمات ذات الصور الكتابية المتشابهة Homograph ؛ وذلك لأن وجود مثل هذه الكلمات يتطلب من القارئ أو المستمع بحث المعجم العقلى بحثا عشوائيا Random Serach ، ونهية أكثر من مرادف للكلمة Lexical Access ، وهو الأمر الذى سوف يوفر مداخل متعددة لموضع الكلمة Multiple enteies حتى يتم الوصول إلى المعنى Meaning من ضمن عدد كبير من المعانى ، وهو ما يؤدي إلى حالة من الغموض المعجمى Lexical Mbiguit ، الأمر الذى سوف يزيد من زمن فهم الجملة ؛ لأن القارئ أو المستمع سوف يكون مضطرا لانتخاب أحد المعانى من ضمن هذا الحشد الهائل للمتشابهات التي تم تهيئتها داخل المعجم العقلى للفرد .

كما يؤثر على التعرف على الكلمة ومعرفة معناها ترابط الجملة سيمانتيا ، وكذلك ترابطها من الناحية التركيبية ، فالجمل التي تتسم بأنها مترابطة المعنى والتركيب أو مترابطة المعنى فقط أو التركيب فقط تسهل إمكانية أن يتعرف الفرد على الكلمات الصعبة وتجهيزها معجميا بطريقة سريعة وسهلة .

ولهذا ، ومادام لتركيب الجملة أثره في تجهيز الفرد لمعنى التركيب ومعنى مكوناته حينما يطلب منه فهم تركيب لغوى ، وهو أمر يعد طبيعيا وأساسيا فى تعلينا للنشء كيف يفهم اللغة ، فإنه وكما يشير كروهurst (١٩٧٩) يعد تعقيد تركيب الجمل بصور وأشكال متعددة واحدة من أهم المهارات التي يحتاجها الأطفال ويجب تدريبهم عليها كي يستطيعوا الكتابة والفهم بفاعلية Effectively .

ويشير برننايز Barnitz (١٩٧٩) إلى أهمية تدريب الأطفال على تراكيب لغوية مختلفة فى الوصول إلى معنى محدد أو الوصول إلى معانى مختلفة مع ملاحظة أنه عند بناء تراكيب لغوية مختلفة أن ما يؤثر على فهم الطفل لفهم الجملة من ناحية التركيب هو تضمين الجملة أو التركيب اللغوى لضمير مرجعى Pronoun - Referent أو المشار إليه بالضمير ، إذ الجمل التي تتضمن ضميرا منعكسا تعد أصعب فى فهمها من الجمل التي لا تتضمن أى ضمائر منعكسة ، إذ وجد أن الأطفال أسرع وأدق فى فهم الجمل

التي لا تتضمن ضميرا منعكسا ، فجملة كهذه John Saw Mary and Jojn Said Hello to Mary « جون رأى ماري ثم قال جون لها مرحبا » أسرع في فهمها إذا ما وضعت هذه الجملة على نسق يجعلها تتضمن ضميرا منعكسا كأن تكون كما يلي :

John Saw Mary and he Said Hello To Her .

والظاهرة السابقة تسمى بظاهرة الانعكاس الخلفى أى أن الضمير يشير إلى شيء قد سبق في الجملة Backwqrd refernce ، على أننا يجب أن نشير إلى أنه قد لا يكون لانعكاسية الضمير نفس التأثير في قدرة الأطفال على الفهم وخاصة إذا كان انعكاس الضمير من نوع الانعكاس الامامى Forward - Referent ، أى أن ما يشير إليه الضمير يعد لاحقا عليه في الجملة ، فالجملة السابقة أسهل في فهمها وتذكرها عما إذا وضعت لتضمن مثيرات إليها خلفيا ، أى إذا ما تضمنت انعكاسا خلفيا كأن تصبح هكذا :

because it was in John and his Father Wanted to by a large Trainsct.

Mar did not believe it , but Mary rides her Paskelte borad in busy Street.

ويشير بيرسون (١٩٧٤) إلى عامل آخر جدير بالاهتمام ويؤثر على سرعة قراءة الأطفال للجملة ، بل ويؤثر أيضا في فهمهم لمعناها ، إذ يشير بيرسون استلهاما لنتائج دراسة له أجراها في هذا المجال إلى أن معنى التراكيب التي تتضمن علاقات السبب والنتيجة بصورة واضحة تعد أسهل في قراءتها بالنسبة للأطفال مقارنة بالجملة التي لا يتضمن تركيبها علاقات واضحة بين الاسباب والنتائج ، فالجمل من هذا النوع Because The Chain Broke The Machine Stopped تعد أسهل فى قراءتها إذا ما وضعت هذه الجملة في صورة تختفى فيها العلاقة بين مكوناتها ونتيجتها كان نوضح هكذا :

The Chain Broke Machine Stopped.

انكسر الجنزير ، توقفت الماكينة .

خامسا، التفسيرات النظرية لكيفية حدوث التجهيز المعجمي

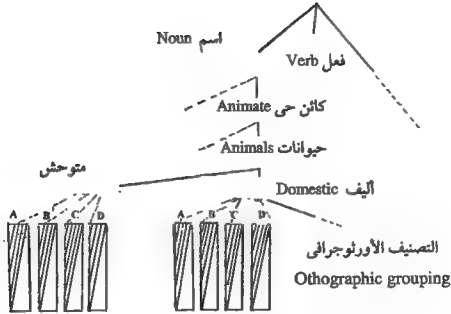
توجد العديد من التفسيرات النظرية التي تلقى الضوء كيف يحدث التجهيز المعجمي والتعرف على الكلمة ، وفي هذا الإطار يشير فورستر (١٩٧٩) إلى منهجين رئيسين Two Major Approaches .

المنهج الأول : وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج الكشف Detector والذي يتبناه ماير وسكوبا هيفيلدت Meyer & Schvaneveldt (١٩٧٦) ومورتون Morton (١٩٧٠) إذ يفيد أصحاب هذا المنهج بأن المعجم العقلي Mental Lexicon يوجد به كاشف يناظر كل كلمة يتم عرضها بما هو مخزون في المعجم ، وهذا الكاشف يتم تضييطة انتقاليا Selctivey Tuned طبقا للخصائص الإدراكية للكلمة ، وأن لكل كاشف عتبة Thers- hold محكومة في عملها بدرجة شيع أو تكرار وجود هذه الكلمة .

فعندما يتم عرض الكلمة المراد تجهيزها - تنشط الكواشف الخاصة بكل الكلمات التي لها نفس الخصائص العامة للكلمة Commone Attributs موضع الاختبار والتجهيز وتمارس فحصها للكلمة حتى تصل عتبة أخذ هذه الكواشف إلى ذروة التنشيط - مستفيدا من خصائص الكلمة الإدراكية - في هذه الحالة فإن هذا الكاشف يوفر فرصة لنظم التجهيز الأخرى لبحث وتجهيز المعلومات المخزنة في الذاكرة المعجمية Lexical Memory مستفيدا أيضا من خصائص السياق الخاص بالتركيب والدلالة التي توجد فيه الكلمة .

وتجدر الملاحظة من خلال ما تقدم إلى أن التجهيز المعجمي يعد ذا حساسية عالية إلى كل من التجهيز السيتاكتي والتجهيز السيمانتي وأنه لا يعمل مستقلا عنهما .

المنهج الثاني : وهو ما يمكن أن نسميه بمنهج البحث والذي يتبناه فورستر Forster (١٩٧٦) ، ورابنستاين Rubenstion (١٩٧١) ، وستانر Stanners وفورباخ وهيللي Forbach and Headdley (١٩٧١) ، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التجهيز المعجمي يعد عملية بحث نشطة ، وذلك كما يتضح من الشكل التالي :

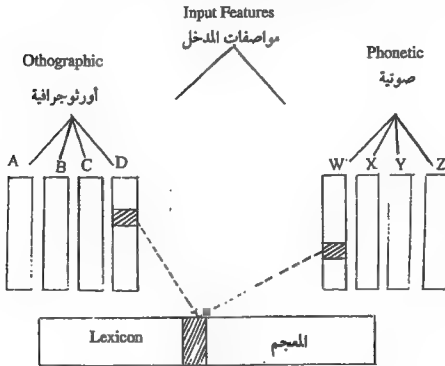


(شكل ٣-٢) التجهيز المنظم على أساس الوظيفة ، الشكل ، الشيوخ

إذ إنه عندما يتم عرض الكلمة فإن الفرد يقوم باستخدام الخصائص الإدراكية لها في تحديد المجموعة المعجمية الفرعية Subset التي تنتمي إليها الكلمة من مجموعة المدخلات المعجمية الكلية Total Lexical Entries .

بعد ذلك يتم بحث المجموعة الفرعية المعجمية بطريقة موسعة وعميقة تتابعياً وذلك بهدف تحديد الخصائص الإدراكية التي تناظر الكلمة داخل المعجم العقلي ، لتنشط بعد ذلك عمليات التجهيز السيتاكتي والسيمانتي مستفيدة من تأثيرات السياق السيتاكتي والسيمانتي التي تعرض فيه الكلمة ليسفر هذا النشاط عن الوصول إلى مجموعة فرعية أكثر تحديدا حول معنى الكلمة ، فإذا كان السياق السيتاكتي يشير إلى أن الكلمة اسم فإن البحث المعجمي يتحدد في مجموعة الأسماء ، بعد ذلك يبدأ تأثير السياق السيمانتي في تحديد المجموعة الفرعية التي يمكن أن تتضمن الاسم ، ويستمر البحث حتى يصل إلى الملفات الموجودة أسفل الشجرة المعجمية مستفيدة من الخصائص السيتاكتية والسيمانتي حيث يتم البحث فيها عن الخصائص الأورثوجرافية التي تتطابق مع معنى الكلمة .

ومما يساعد فى سرعة مسح هذه الملفات ، درجة شيوع الكلمة ؛ وذلك لأن هذه الملفات منظمة طبقاً لهذا المحك حيث توجد الكلمات الأكثر شيوعاً فى الأعلى والأقل شيوعاً فى الأدنى ، هذا إذا كانت الكلمة فى سياق ، أما إذا كانت الكلمة التى يراد التعرف عليها ، كما فى مهام القرار المعجمى التى يتمثل هدفها فى تحديد ما إذا كانت منظومة الأحرف تكون كلمة أم لا ، أو كما فى مهام القرار المعجمى التى يتمثل هدفها فى معرفة أى من الكلمتين يمثل كلمة حقيقية ، فإن الفرد يتبع تسلسلاً آخر فى التجهيز يقوم فى أساسه على التجهيز الإدراكى ، وهو ما يوضحه الشكل التالى :



(شكل ٣-٣) التجهيز المنظم على أساس الشكل والشيوع

حيث يقوم الفرد بتحليل بنية المثير اللغوى إلى البنية الصوتية والأورثوجرافية ومطابقة البينيتين وبحث المعجم العقلى Lexiecan عن العنصر المعجمى المقابل للشفرتين الصوتية والأورثوجرافية ، ومن ثم إصدار القرار المعجمى .

ويضع ماكيلاند ، وروميل هارت Mccelland and Rumelhart (١٩٨١) نموذجاً يسمى نموذج التنشيط يوضح فيه كيفية التعرف على الكلمات ذات الأربعة أحرف المكتوبة بصورة كبيرة Captial Letters يقوم على الافتراضات النظرية الآتية :

١- أن عناصر التعرف على الكلمة تقع فى مستويات ثلاثة هى : مستوى الصفة ، ومستوى الحرف ، ومستوى الكلمة ، هذه المستويات تتدرج من الأسفل ثم إلى الوسط ثم إلى القمة على الترتيب .

٢- فى مستوى الصفة يتم تحديد الخصائص المتضمنة فى الأحرف المنفردة ، وتبدأ عملية التعرف فى هذا المستوى بالنظر إلى جانب من الحرف ، فإذا كان هذا الجانب يمثل خطأ رأسيا مثلاً فإنه يتم إرسال تنشيط Activation لكل الأحرف Units التى تتضمن هذه الصفة ، وفى نفس الوقت يتم إرسال كف Inhibitions إلى كل وحدات الأحداث التى لا تتضمن هذه الصفة .

٣- عندما يتم التعرف فى مستوى الحرف على حرف ما فى الكلمة فإنه يتم إرسال تنشيط إلى كل الكلمات التى تتضمن هذا الحرف ، وإرسال كف فى نفس الوقت إلى الكلمات الأخرى التى لا تتضمن هذا الحرف .

٤- يتم التعرف على الكلمة فى مستوى الكلمة ؛ حيث يتم فى هذا المستوى تنشيط وحدات الكلمة مما يزيد بالتبعية مستوى التنشيط لكل الأحرف التى تكون هذه الكلمة .

ويشير ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨١) إلى أن اتجهامى التجهيز من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل يعدا متضمنين فى التعرف على الحرف والتعرف على الكلمة ، فالاتجهام من أسفل لأعلى يخص الانتقال من مستوى الصفة إلى مستوى الحرف فمستوى الكلمة عن طريق التنشيط والكف ، والاتجهام من أعلى لأسفل يخص الانتقال من مستوى الكلمة إلى مستوى الحرف .

وطبقاً لهذا النموذج فإن ماكيلاند وروميل هارت (١٩٨٧) يشيران إلى أن تجهيز اللغة يتضمن العديد من المستويات مثل المستوى السمائى ، والسمائى ، ومعنى الكلمة ، والكلمة ، والحرف ، ومستوى الصوت وأنها تعمل فى إطار متفاعل فى التجهيز .

قياس التجهيز المعجمي

يتضمن التجهيز المعجمى عددا من العمليات الفرعية التى يستخدمها الفرد للوصول إلى التعرف على الكلمة .

هذه العمليات الفرعية يمكن إجمالها فى :

١- التشفير الصوتي:

ويعرفه تورجسين وآخرون Torgesen et . al (١٩٩٢) بأنه حساسية الفرد أو أوعية الصريح للبنية الصوتية للكلمات وتتضمن هذه العملية مهارتين فرعيتين :
أ- مهارة التحليل الصوتي Phonemie Analysis أو التجزئـة الصوتي Phoneme Segmentation ويعرفها لوكيز Lawkowiz (١٩٨٠) بأنها الحساسية إلى أو التعرف الواضح على الفونيمات المنفردة في الكلمات .
بينما يعرفها دافيتا وسبيك Diveta & Specce (١٩٩٠) بأنها القدرة على تجزئـة أو توليف الكلمات المسموعة دونما أن تكون هناك معينات بصرية بالأحرف .
ب- مهارة التوليف الصوتي Phonological Blending وهى مهارة تشير إلى القدرة على دمج سلسلة أو منظومة من الفونيمات المنفصلة مع بعضها البعض لكى تكون كلمة .

٢- التشفير الألوغرافى Orthographic Coding :

وهى حساسية الفرد لتمييز الشكل الكتابى للكلمات واللاكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية Homoph .
٣- التشفير السيماتى:

وهو حساسية الفرد للتعرف على معنى المدرك البصرى والوصول إلى العلاقات السيماتية الصحيحة التى توصله وتفصله عن المدركات المشابهة فى المعنى .
وفى إطار قياس عملية التجهيز المعجمى يشير أولسون وآخرون Olson et . al (١٩٨٩) إلى أن التشفير الصوتى يقاس من خلال سرعة ودقة قراءة الفرد للكلمات الزائفة ، بينما يتم قياس التشفير الألوغرافى وذلك من خلال سرعة ودقة التمييز بين الكلمات المتشابهة من الناحية الصوتية والمختلفة من الناحية الكتابية مثل Rane , Rain ومن الاختبارات التى تستخدم لقياس التجهيز الصوتى ، اختبار ستوبا Stopa لتورجسين وبريانت Torgesen & Bryan وهو اختبار يتكون من ثلاثة أبعاد وهى :

البعد الأول : وفيه يتم عرض كلمة مثير أو صورة تمثل كلمة ويوجد تحتها ثلاث كلمات ويطلب من المفحوص تحديد الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت التي تبدأ به الكلمة المثير أو الصورة التي تعبر عن كلمة ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التشفير الصوتي

البعد الثاني : وفيه يتم عرض أربع كلمات ، ويتم سؤال المفحوص عن أى من الكلمات تبدأ بصوت مختلف عن الكلمات الثلاث الأخرى ويستخدم هذا البعد أيضا لقياس عملية التحليل الصوتي .

البعد الثالث : وفيه يطلب من المفحوص أن يحدد عدد الأصوات Sounds التي توجد في كلمات مكونة من عدد مختلف من الفونيمات Phonemes ويستخدم هذا البعد لقياس عملية التوليف الصوتي .

ومن المهام التي تستخدم لقياس سرعة التجهيز المعجمي المرتبط بالناحية الإدراكية مهمة تناظر الحرف Letter - Matching لبوسنر وميتشيل Posner and Mitchell (١٩٦٧) ، وفي هذه المهمة يتم عرض أزواج من الأحرف ، وما على المفحوص سوى أن يحدد ما إذا كان كل زوج يعرض عليه .

١- متناظر فيزيائيا مثل : (AA or bb) .

٢- متناظر اسميا مثل : (Aa or Bb) .

٣- غير متناظر لا فيزيائيا ولا اسميا مثل : (AB or ba) وتعتبر السرعة والدقة بارامترات القياس التي تدلل على كفاءة التجهيز المعجمي .

ونحن نرى أن هذه المهمة إذا استخدمت في ضوء الشرط التجريبي الأول فإنها تقيس التشفير الأورثوجرافي ، أما إذا استخدمت في ضوء الشرط التجريبي الثاني فإنها تقيس التشفير السيماني ، أما إذا أجريت في ضوء الشرط التجريبي الثالث فإنها تقيس تكامل عمليتي التشفير الأورثوجرافي والسيماني في التجهيز المعجمي .

ويعرض إهرى وويلس Erhi and Wilce (١٩٨٣) لمهمة زمن رد الفعل Reaction - Time Task لقياس سرعة التعرف على الكلمة ، وتقوم هذه الطريقة في القياس على قدرة الفرد على سرعة تسمية (٦٨) مثيرا موزعة على ثمانى فئات وهي

- ١- أرقام معبر عنها بكلمات مكتوبة .
- ٢- أعداد حساية Digits .
- ٣- أشياء معبر عنها بكلمات مكتوبة .
- ٤- صور Pictures .
- ٥- ألوان معبر عنها بالكلمات .
- ٦- مربعات ملونة Colored Squares .
- ٧- كلمات حقيقية لا تعبر عن أشياء .
- ٨- كلمات زائفة .

ومن المهام التى تستخدم لقياس التجهيز المعجمى - التعرف على الكلمة - مهمة بوسنانكى وراينر Posnanky & Rayner (١٩٧٧) ، وفى هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات التى تتطابق صوتيا ولا تتطابق أورثوجرافيا مثل Deer / DEER ، أو غير متطابقة لا صوتيا ولا أورثوجرافيا ويطلب من المفحوص ذكر حالة التطابق .

ومن المهام التى تستخدم لقياس الفروق بين عمليات التجهيز المعجمى أيضا ، مهمة تسمية الكلمة Word - Naming Task وفى هذه المهمة يتم عرض أزواج من الكلمات ، توضع إحدى هذه الكلمات فى صندوق ونسمى الكلمة المستهدفة Target Word ، ويطلب من المفحوص قراءتها بدقة وسرعة أثناء عرضها على شاشة عرض متزاوجة مع كلمة أخرى ، هذه الكلمة قد تكون مشابهة للكلمة المستهدفة صوتيا مثل (Bowl Coal) أو كتابيا مثل (Bowl : Owl) أو سيمانتيا مثل (Bowl : Dish) .

- يؤخذ من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء محكات على دقة التشفير .

- الكلمة التى لا يستطيع المفحوص قراءتها تحسب خطأ عليه .

ومن المهام التى تستخدم أيضا فى قياس عمليات التجهيز المعجمى الفرعية والمتمثلة فى التشفير الصوتى - التشفير الأورثوجرافى والتشفير السيمانتى .. مهمة أندروود وبرجز ، وفى هذه المهمة يتم عرض بطاقات على المفحوص ، كل بطاقة تحمل صورة لشيء مألوف ، وعلى كل صورة تكتب كلمة ذات خصائص معينة تختلف باختلاف العملية الفرعية المطلوب قياسها ، ومن أمثلة هذه البطاقات :

- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه كلمة « رجل » وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير السيمانتى .
- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة كنايةا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الأورثوجرافى .
- بطاقة عليها صورة « ذراع » مكتوب عليها كلمة تشابه اسم الصورة صوتيا وتستخدم هذه الفكرة لقياس التشفير الصوتى .
- من أمثلة البطاقات المستخدمة فى هذه المهمة .

Picture	Semantic	Graphemic	Phonemic
Arm	Leg	Warm	Calm
Key	Door	Deaf	Fee
Horse	Cow	Gzey	Force

- تعرض هذه المهام باستخدام جهاز العرض الضوئى « التاكستكوبى » .
- تلقى التعليمات إلى المفحوصين بتجاهل الكلمة تجاهلا مطلقا .
- يطلب من المفحوص أن يسمى الصورة بأقصى سرعة ممكنة دون ارتكاب أخطاء .
- إذا لم يكتب المفحوص اسم الصورة فإنه تسجل عليه خطأ .
- يتم تسجيل الزمن المستغرق كدالة على دقة التشفير .

كما يعرض سترنبرج Sternberg (١٩٨٥) لمهمة تناظر المثيرات - Stimulus Matching لقياس دقة وسرعة التجهيز المعجمى ، وفى هذه المهمة تعرض على المفحوص أزواج من الكلمات ، ثم يطلب من المفحوص دقة وسرعة الحكم عما إذا كان كل زوج من الكلمات متناظرة أم لا ، وذلك طبقا للمحك التجريبي (اسمى ، فيزيائى ، سيمانتى ، سيتاكسى) ومن مميزات هذه الطريقة أنها تستطيع قياس جميع مستويات التجهيز ابتداء من المستوى الإدراكى (اسمى ، فيزيائى) حتى المستويات السيمانتية والسيتاكتية .

وبذا يمكن الإشارة إلى بعض الخلاصات التالية:

١- أن التجهيز المعجمي يتضمن أسلوبين في التجهيز :

أ- التجهيز المباشر، وذلك عندما تتطابق منظومة الكلمة كصوت ومدرك في آن واحد.

ب- التجهيز غير المباشر، وذلك عندما لا تتطابق منظومة الكلمة كصوت ومدرك في آن واحد ، وهو ما يظهر من خلال كلمات اللغة التي تكون كتابتها غير مطابقة لنطقها والعكس .

٢- أن التجهيز المعجمي يتم على مستويين ، هما المستوى الإدراكي وهو المستوى الذى يتضمن عمليتي التشفير الصوتي والأورثوجرافى والمطابقة بينهما ، والمستوى التمثيلي وهو ما يخص بحث معنى الكلمة وفشتها المعجمية من خلال شبكة العلاقات السيمانتية داخل المعجم العقلى .

٣- أن التجهيز المعجمي يتم فى زمن قصير جدا ، وتتوقف دقة وسرعة التجهيز المعجمي على العديد من العوامل المختلفة .

٤- أن التجهيز المعجمي رغم أنه يتم فى زمن قصير جدا يتراوح بين جزء من الثانية إلى عدة ثوان، إلا أنه يتم من خلال مراحل وإستراتيجيات يتبعها المجهز أثناء التجهيز .

٥- أن التجهيز المعجمي يتضمن العديد من العمليات الفرعية وهى عمليات تخص الشكل وعمليات تخص المحتوى وذلك طبقا لنوع المهمة وهدف المجهز، والعمليات التى تخص الشكل هى :

١- التشفير الصوتي .

٢- التشفير الأورثوجرافى والمطابقة بينهما .

٣- التحليل .

٤- التوليف ، وهى عمليات تتم على المستوى الإدراكي .

والعمليات التى تخص المحتوى وهى :

عمليات البحث عن المعنى المعجمي من خلال عمليتي التشفير السيتاكتي والسيمانتى ، ثم إجراء تكامل بين هذه الشفرات وإصدار القرار المعجمي .

٦- توضح التفسيرات النظرية التي عرضنا لها مدى تعقيد عملية التجهيز المعجمي رغم أنها تتم في فترة زمنية صغيرة جدا .

٧- أن عملية التجهيز المعجمي تمثل المستوى الأول والألى في عمليات تجهيز الرسالة اللغوية، وأن القصور في عملية التجهيز المعجمي يؤثر في عمليات التجهيز السينطاكسي والسيمانتى والبراجماتى مما يؤدي في النهاية إلى قصور الفهم .

٨- أن قياس التجهيز المعجمي يتضمن قياس مستويين من التجهيز المعجمي هما المستوى الإدراكي والمستوى التمثيلي، كما يظهر بوضوح من خلال التعرف على معاني الكلمات في سياق، ومن المهام التي تقيس التجهيز المعجمي على المستوى الإدراكي :

- * مهمة قياس التشفير الصوتي والأورثوجرافي (أولسون وآخرون ١٩٨٩) .
- * اختبار استوبا STOPA (تورجسين وبريانت) .
- * مهمة تناظر الأحرف يوسنر وميتشيل (١٩٦٧) .
- * مهمة زمن رد الفعل لإهرى وويلس (١٩٨٣) .
- * مهمة بوسنانكي وراينر (١٩٧٧) .

ومن المهام التي تقيس التجهيز المعجمي على المستوى التمثيلي :

* مهمة تسمية الكلمة في ضوء الشرط التجريبي الثالث لآندروود وبرجز (١٩٨٤) .

* مهمة تناظر المثيرات لستيرنبرج (١٩٨٥) في ضوء الشرطين التجريبيين الثالث والرابع .

سادسا: التجهيز السيمانتى وقياسه:

أ- تعريف السيمانتيك (المعنى):

يعد الفصل في الكتابة بين التجهيز السيمانتى والتجهيز السينطاكسي وقياسهما فصلا تعسفيا لا يقوم على أساس علمي ، كما أنه يؤدي إلى مشقة بالغة عند التحليل البحثي للوقوف على طبيعة وماهية نوعي التجهيز ؛ وذلك لأن مجرد حسم الخلاف بين علماء

اللغة وعلماء النفس ، وبين علماء كل مجال فيما بينهم حول الوصول إلى تغليب أهمية الدور الذي يلعبه كل جانب مقارنة بالآخر ، أو حتى تحديد أسبقية أحدهما على الآخر في عملية تجهيز وفهم اللغة أمر مرد خلاف ولم يتم حسمه إلى الآن .

ورغم ذلك فإننا فصلنا بينهما مضطرين ، وذلك لأغراض بحثية محضة تتطلبها طبيعة التأليف - وفي هذا الجزء سوف يتم عرض مختصر لماهية السيماتيك وكذا التحليل (التجهيز) السيماتى وكيف يتم قياسه .

تعدد وجهات النظر نحو السيماتيك Semantics حيث يشير كمال محمد بشر (١٩٧١) إلى أن ذلك راجع إلى اختلاف الأساس الذى يتم النظر من خلاله إلى السيماتيك ، فهناك من ينظر إليه على أنه دراسة المعنى على مستوى اللفظة (الكلمة) ، وهو ما يسمى بالسيماتيك المعجمى Lexical Semantic ، وهناك من ينظر على أنه دراسة المعنى على مستوى التراكيب ، وهو ما يسمى بالسيماتيك السيتاكتى Syntactic Semantic ، وهناك من ينظر إلى السيماتيك على مستوى اللفظة والتراكيب ، ولكن فى إطار اجتماعى معين ، وهو ما يسمى بالسيماتيك الاجتماعى Social Semantic .

ومهما يكن من الاختلاف حول تحديد مفهوم السيماتيك ومكوناته إلا أن الثابت هو أن المعنى هو موضوع السيماتيك، وفى هذا الإطار يشير هالهان وكوفمان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن مفهوم السيماتيك يشير إلى فهم المعنى اللغوى .

ومن ثم فقد حظى المعنى باهتمامات متعددة من تخصصات مختلفة مثل المناطقة والفلسفة وعلماء اللغة والاجتماع والاثربولوجى ؛ لذا فقد تعددت أنواع المعنى ، ومن هنا يلاحظ وكما يشير عمر مختار (١٩٨٣) أن علماء اللغة يتحدثون عن المعنى الإشارى Donative Meaning - وهو المعنى الذى يملكه اللفظ عن طريق ما يشير إليه المعنى التصورى أو الدلالى Conceptual & Conotative وهو المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حين ترد منفصلة . المعنى الأسلوبى وهو المعنى الذى تحمله فقرة من اللغة بالنسبة لمستعملها والمنطقة الجغرافية التى تنتمى إليها . المعنى النفسى ويشير إلى ما

يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد ذاته [فى جمعة سيد يوسف (١٩٩٠)] ويرى الرفاعى (١٩٩١) أن هذا المعنى يتأثر إلى حد كبير بالخبرات الحسية التى يمر بها الفرد وترتبط بهذه الكلمات ارتباطا عاليا ، ومن ثم فإن هذا المعنى يختلف من فرد إلى آخر لاختلاف الخبرة الحسية والمعنى الإيحائى ، وهو المعنى الذى يتعلق بكلمات ذات مقدرة خاصة على الإيحاء كالاستخدامات المجازية Metaphoric . أما علماء النفس وكما يذكر فيندلر (١٩٧٤) فيقسمون المعنى إلى أنواع مثل المعنى الخارجى -Exten sional Meaning وهو ما يشير إلى الشيء الذى تمثله الكلمة . المعنى المفهومى Inteonsional Meaning وهو نفس المعنى التصورى عند اللغويين ، المعنى الترابطى Associative Meaning وهو انعكاس معنى اللفظ من خلال ما يرتبط به من كلمات أخرى ، فالمعنى الإيحائى وهو ما يدل عليه اللفظ معرفيا وما يوحى إليه وجدانيا ، والمعنى السياقى Contextral Meaning وهو الدلالات المختلفة للكلمة باختلاف السياقات التى ترد فيه المعنى الشرطى Conditional Meaning وهو المعنى المتولد بالاشتراط ، والمعنى التركيبى (البنائى) Syntactical Meaning وهو المعنى المتولد باختلاف نظم الكلمات وترتيبها (جمعة يوسف ، ١٩٩٠) .

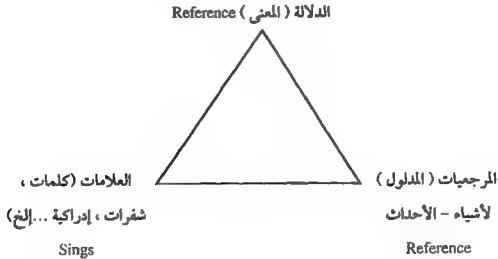
إذا كان فهم المعنى يمثل جوهر الدلالة السيمانتية للرسالة اللغوية سواء كان ذلك على مستوى اللفظة ، أو الجملة ، أو الفقرة ، أو النص ، فإن التحليل السيمانتى Semantic Parsing وتجهيز الرسالة اللغوية المعروضة يمثل الأساس الذى فى ضوئه يصل المجهر إلى المعنى .

وفى هذا الإطار يشير جارمان (١٩٩٠) Garman إلى أن التحليل السيمانتى لا يقف عند حد فهم معانى الكلمات الواردة فى الرسالة اللغوية ، مسموعة أم مقروءة - فقط إنما يتضمن بالإضافة إلى ذلك معالجة العلاقات التى تربط هذه الكلمات معا من الناحية السيتاكتية والسيمانتية والصوتية والصرفية ، فى سياق معين . كما يشير بيرسون (١٩٨٠) Pearson إلى أن التحليل السيمانتى هو معرفة المجهر (قارئا أو مستمعا) بما تشير إليه الكلمات فى الواقع الحقيقى Real World وكيف ترتبط هذه الكلمات بعضها ببعض هرميا Herarchically ، حيث إن الكلمة كما يشير كيمبسون Kempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصر معجمى Lexem والعنصر المعجمى له صور تنتظم فى نموذج معجمى خاص بها وتربطه بالعناصر المعجمية الأخرى شبكة علاقات سيمانتية

تمثل فى التضادات Antonyms ، والمترادفات Homonyms ، والتصنيفات التحتية والفوقية Hyponyms للعنصر المعجمى فى علاقته بالعناصر المعجمية الأخرى ، وكذلك المكونات السيمانتية المتعددة التى تمثل محمولات هذا العنصر المعجمى Predicates ودلالته ، بينما يشير جوست وكارپانتز Just and Carpanter (١٩٨٧) إلى أن التحليل السيمانتى يشير إلى العمليات النفسية التى بواسطتها يفهم القارئ العلاقات التصويرية أو المفاهيمية Conceptual Relations بين عناصر أو مكونات الجملة وبناء تمثيلات لهذه العلاقات

وطبقا للنظرية السيمانتية Semantic Theory فإن التحليل السيمانتى وإصدار القرارات السيمانتية يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخيصها فيما يلى

- ١ - المعرفة الخاصة بالمرجعيات أو المدلولات Referents ، إذ إنه طبقا لنظريات المرجع Theories of Reference فإن الشيء الواحد له أسماء كثيرة ، وكل اسم له أشياء كثيرة ، وأن الذى يتوسط الشيء والاسم هو المعنى ، والذى يتمثل فى الخبرة المدركة للأشياء والأحداث فى سياق ما ، وهو ما يوضحه نموذج أوجدين وريتشاردز Ogden & Richards الموضح فى الشكل التالى :



(شكل ٣-٤) نموذج المعنى لـ أوجدين وريتشاردز

ويشير الرفاعي (١٩٩١ : ١٩٧) إلى أن هذا النموذج يوضح وجود علاقة نيابة بين المرجعيات (الدلول) والإشارات أو العلاقات ، كما أنه توجد علاقة دلالة بين المرجعيات (الدلول) علاقة غير مباشرة بتوسطها المعنى المتولد في ذهن القارئ وهو ما يأتي عن طريق التعلم .

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها .

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك .

٤- المعرفة بمعنى العناصر المعجمية .

٥- المعرفة السيكلوجية بالمدرک ومعرفة خصائصه المميزة عن شبيهه .

٦- التضمينات الشطة لربط ما هو النص مع ما هو مخزون بالذاكرة طويلة المدى (إيزنك وكن 1999, Esenek & Keane) .

ويشير جوست وكاربتير Just and Carpenter (١٩٨٧) أن التحليل السيمانتي يتضمن العديد من العمليات الآتية:

١- انتقاء المخطط المعرفى المناسب للجملة المعروضة .

٢- مناظرة المعلومات الموجودة بالجملة مع الشقوق Slots أو الفجوات التى يراد ملؤها فى المخطط ، وهذه الشقوق تنقسم إلى ثلاثة أنواع طبقا للمعلومات التى يعمل عليها التجهيز ، وتتمثل فى :

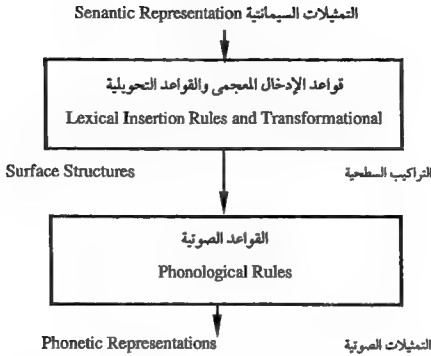
أ- الخبرية أو المحمول من الجملة Perdicat .

ب- المشاركين وأدوارهم فى الموقف الذى تتضمنه الجملة Arguments .

ج - الظروف والملابسات المحيطة بالموقف Circumstances .

٣- السرعة والدقة فى ملء الشقوق والفجوات بالمخطط .

ونظرا لأهمية التجهيز السيمانتي فى فهم اللغة فإن ماكولى ولاكوف McCawley and Lakoff (١٩٧١) يعتبران التجهيز السيمانتي وفهم المعنى هما العامل الرئيس الذى يكمن خلف عملية الفهم كما أنه سابق على التجهيز السيمانتي ، وذلك طبقا لنموذج السيمانتيك التوليدى Generative Semantic الموضح فيما يلى :



(شكل ٣-٥) نموذج المتحدث - المستمع في اللغة طبقا لموضع السيمانتيك التوليدي
 وطبقا لهذا النموذج فإن اللغة تتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون الصوتي ،
 المكون السيمانتى ، والمكون السيتاكسى ، وأن المكون السيمانتى هو المكون المركزى فى
 فهم اللغة .

وإيرازا لدور هذا المكون فى فهم وإنتاج اللغة يشير هذا النموذج إلى أن إنتاج
 الجملة وكذلك فهمها إنما يبدأ بالتمثيل السيمانتى لما يكمن خلفها من معنى ، وهو ما
 يشير إلى أن المعنى فى اللغة والتمثيل السيمانتى المتولد يعد سابقا على اللغة
 Perlingustic أى البنية السطحية لها كما يظهر فى صورة أصوات مفهومة وتركيب
 سيتاكسية معينة ، فبعد أن يتم التمثيل السيمانتى لمعنى الجملة يبدأ الفرد فى تطبيق كل
 من التحويلات السيتاكسية والمعجمية على هذا التمثيل وذلك لإنتاج البنية السطحية
 للجملة (سولبرج Solberg : ١٩٧٥) .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا النموذج يقوم على عكس الأساس الذى تقوم عليه
 النظرية القياسية الموسعة فى اللغة لتشومسكى (Chomsky : ١٩٧١) ، حيث يرى هذا
 النموذج أنه طبقا للوظيفة التوليدية للغة فإن العوامل السيمانتية والسيتاكسية تختلط مع

بعضها البعض ، مع بعض الأسبقية للتمثيل السيمانتى ، أما نظرية تشومسكى (١٩٧١) فتجعل وظيفة التمثيل السيمانتى متمثلة فى تفسير التراكيب السنتاكتية التى تعد سابقة عليه .

ونحن نرى أن كلا النوعين من التجهيز لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض فى فهم وإنتاج اللغة ، كما أنهما يعملان متآيين وبطريقة متكاملة أثناء فهم وإنتاج أى رسالة لغوية .

وفى هذا الإطار يشير سولبرج Solborg (١٩٧٥ : ٣٣٦) ، وماكليفلاند Meclleland (١٩٨٧) إلى أنه لا يمكن فهم وصياغة الجملة جيدا اعتمادا على التجهيز السنتاكتى فحسب ولكن اعتمادا على الناحيتين السنتاكتية والسيمانتية ، إذ لا يمكن فصلهما فى مكونين مستقلين أثناء التجهيز (إيزنك و كين Esenck & Keane : ١٩٩٢).

ب- قياس التجهيز السيمانتى:

من خلال استقصائنا لأساليب قياس التجهيز السيمانتى ، وجد أنها تشمل أساليب قياس فى مستوى الكلمة ، والجملة ، والفقرة أو النص ، وأنه لا توجد طرق متعددة لقياس كل مستوى فى التجهيز السيمانتى ، منها ما يركز على منظومات اللغة والصورة ، ومنها ما يركز على منظومات اللغة فقط فى القياس ، وسوف يتم عرض مختصر لبعض أمثلة القياس فى هذا الجانب ، ومن هذه الأمثلة :

طرق قياس التجهيز السيمانتى على مستوى الكلمة : طريقة كوهين ونيتلى Cohen and Netly (١٩٧٨) .

وفى هذه الطريقة يتم عرض سلاسل من الكلمات ، كل سلسلة تتضمن أربع كلمات ثلاث منها تنتمى إلى فئة سيمانتية واحدة ، ويطلب من المفحوص تحديد الكلمة التى لا تنتمى إلى سلسلة الكلمات فى المعنى .

يتم تقييم أداء المفحوص فى ضوء الزمن أو عدد الأخطاء .

طريقة سيمون وكامبونى Summons and Lameenie (١٩٩٠) لقياس معانى المفردات وتنقسم إلى أسلوبين :

أ- الأساليب الإستاتيكية Static Styles وفيها تكون استجابة المفحوص متمثلة فى أحد الأشكال الآتية :

١- الاختيار من متعدد .

٢- الحكم بنعم أو لا .

٣- المناظرة Matching.

٤- الاستجابات التي يتم بناؤها أو تركيبها Constructes Response.

(ب) الأساليب الديناميكية Dynamic Styles . وتقوم هذه الأساليب على استخدام نوعين من المهام :

١- مهمة الإنتاج للاستجابة بدون تلميح Unprompted Production Task

وفي هذه المهمة يتم إعطاء المفحوص قائمة من الكلمات مثل (جنيه ، ضريبة ، تلميذ ، قمح ..) ثم يقوم الفاحص بإلقاء المفردة شفاهة على المفحوص ويطلب منه أن يقوم بتعريف هذه المفردة تعريفا كاملا أو إعطاء مرادفها، وذلك من خلال سؤال إلى المفحوص مثل : ما هو القمح ؟ أو ماذا تعني كلمة قمح ؟

فلو تمثلت استجابة المفحوص في إعطائه لمرادف الكلمة، أو تحديد المواصفات والخصائص السيمانتية للكلمة تحديدا دقيقا، فإنه يتم تطبيق المفردة التي تليها، أما إذا أخطأ المفحوص كأن عرف المفردة تعريفا غامضا أو غير كاف أو غير صحيح فإنه يتم تطبيق مهام الإنتاج السريع القائم على التلميح، ويتم تقدير الدرجات بواسطة اثنين من المقيدين كما يلي :

أ- في حالة تعريف المفردة تعريفا كاملا Full Concept Knowledge : ثلاث درجات.

ب- في حالة تعريف المفردة تعريفا جزئيا Partial Concept Knowledge : درجتان.

٣- في حالة تعريف المفردة تعريفا غير صحيح inaccurate Concept Knowledge : صفر .

٢- مهمة الإنتاج السريع القائم على التلميح Prompted Choice Response : وفي هذه المهمة يتم عرض الكلمة ، ويتم عرض لوحة مرسوم عليها صور، صورة منها تمثل الكلمة تمثيلا صحيحا والثلاث الباقية تعمل كمانشتات على أن يختار المفحوص

الصورة الصحيحة من خلال محاولة واحدة، وإذا أخفق المفحوص يقوم الفاحص بإعطائه الاختيار الصحيح، ويتم تقدير الأداء كما يلي :

١- فى حالة الاختيار الصحيح يعطى المفحوص درجة واحدة .

٢- فى حالة الاختيار الخاطئ يعطى المفحوص صفراً.

طريقة دوريل وبرارارد Durrell and Brassard (١٩٧٠) :

تقوم هذه الطريقة فى قياسها لتجهيز فهم المفردة على : عرض (٤) كلمات مفتاحية Key Words ، أسفل هذه الكلمات توجد صورة تمثل إحدى هذه الكلمات ومطبوع تحتها المفردة ، ويتلخص دور المفحوص فى اختيار الكلمة الصحيحة التى تعبر عن الصورة والمفردة Wood , et , al, 1984 .

ونحن نرى أنه يمكن تعديل هذه الطريقة لتصبح أكثر صعوبة ودقة فى قياسها لتجهيز المفردة ، حيث يتم عرض (٤) كلمات مفتاحية ، وصورة واحدة تتكرر (٤) مرات ، إحدى هذه الصور يوجد تحتها الاسم الصحيح المطابق للصور ، والبقية أسماء مشتتة .

طرق قياس التجهيز السيمانتي على مستوى الجملة.

- طريقة سبرنج وفرينش Spring and French (١٩٩٠) .

- يعرض سبرنج وفرينش لعدد من هذه الطرق تتمثل فى :

١- طريقة اختيار الصورة Picture - Choice :

وفى هذه الطريقة يتم استخدام جمل تتزايد طولها وتعقيدها وصعوبتها ، ثم تعرض هذه الجمل على المفحوص سمعياً أو قرائياً ، على أن يقوم المفحوص باختيار الصورة التى تعبر أفضل تعبير عن معنى الجملة المعروضة وذلك من بين أربعة بدائل من الصور.

يتم حساب عدد الأخطاء كمحك على كفاءة التجهيز فى حالة تثبيت الزمن والعكس صحيح .

ويشير سبرنج وفرينش (١٩٩٠) إلى أنه من مميزات هذه الطريقة أنها لا تشكل حملا زائدا على الذاكرة العاملة .

ب- طريقة ترتيب الصورة Picture Arrangement

وفى هذه الطريقة يتم عرض جملة ، ويقوم المفحوص بترتيب مجموعة من الصور ترتيبا متتابعا بحيث تمثل معنى الجملة وهى طريقة تشكل عبئا على الذاكرة .

ج- طريقة تنفيذ الأوامر Commonds :

فى هذه الطريقة يتم إلقاء جملة على المستمع تتضمن أمرا ، ويتحدد دور المفحوص فى تنفيذ الأوامر التى تتضمنها الجملة التى استمع إليها وذلك من خلال التأثير على مجموعة من الصور .

طريقة شانك ويلر Shankwelier (١٩٨٤) :

وهذه الطريقة عكس الطريقة الأولى عند سبرنج وفرينش ، حيث فى هذه الطريقة يقوم المفحوص بالنظر إلى صورة واحدة فقط ، ثم يقوم بقراءة جمل أو الاستماع إليها ، وما على المفحوص سوى انتقاء الجملة التى تعبر أفضل تعبير عن الصورة .

وتعد هذه الطريقة من الطرق التى تتسم بالسهولة فى التطبيق والإعداد ، كما أنها تشكل حملا زائدا على الذاكرة العاملة وذلك من خلال المناظرة التى يجريها المفحوص بين الصورة وسلاسل كلمات الجمل التى سيختار من بينها (شانك ويلر وآخرون ١٩٨٤) .

طريقة كلارك وكلارك Clark and Clark (١٩٧٧) :

تعد هذه الطريقة مطابقة لنفس طريقة اختبار الجملة والصورة عند سبرنج وفرينش (١٩٩٠) إلا فى شرط واحد ، وهو أنها تقتصر فى بدايتها على اثنين فقط من الصور ذات المحتوى الرمزي ، حيث إنه فى هذه الطريقة عرض جملة مثل الصليب فوق النجمة وما على المفحوص سوى اختيار أحد الصورتين [صورة صليب فوق النجمة ، وصورة نجمة فوق الصليب] التى تتطابق ومعنى الجملة ، وفى هذه الطريقة يتم استخدام صور متعددة للجملة فى حالة النفي أو الإثبات (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧) .

ونحن نرى أن هذه الطريقة لا تعطي نتائج دقيقة وذلك لوجود أثر واضح لعملية التخمين لأن عدد البدائل اثنين فقط .

وتجدر الملاحظة بأنه يمكن تعديل هذه المهمة لتأخذ الصورة الآتية ويتم عرض أنواع من الجمل (صحيحة فى مقابل خاطئة ، منفية فى مقابل مثبتة) .

يتم عرض جملة واحدة فقط وصورة واحدة أيضا، وما على المفحوص سوى الإجابة بنعم أو لا وذلك فى مطابقة الصورة للجملة من عدمه إلا أن هذه المهمة أيضا تظل تعطي نتائج دقيقة وذلك لوجود أثر واضح للتخمين (لاب وفلود Lapp and Flood ١٩٨٧ : ٢٨٨) .

الطرق اللفظية فى قياس التجهيز السيمانتي - على مستوى الجملة :

أ- طريقة دكتور وكولتهارت Dector and Coltheart (١٩٨٠) :

تقوم هذه الطريقة على استخدام أرواج من الجمل كل روج مطبوع على بطاقة من الورق المقوى ، إحدى هاتين الجملتين صحيحة من ناحية المعنى والجملة الثانية خاطئة، ولكنها تنطق بنفس الصورة التى تنطق بها الجملة الصحيحة ، ويطلب من المفحوص أن يقرأ الجملتين بصوت عال ، بعد ذلك يطلب من المفحوص أن يضع علامة (✓) أمام الجملة الصحيحة (وهى الجملة التى لها معنى) ، وعلامة (x) أمام الجملة الخاطئة (وهى الجملة التى ليس لها معنى) . يتم تقدير أداء المفحوص فى ضوء عدد الأخطاء .

ويشير دكتور (وكولتهارت) إلى أن هذه الطريقة تستخدم لقياس العيوب فى التجهيز الذى يعتمد بصورة كبيرة على الشفرة الصوتية فى مقابل التجهيز البصرى المباشر ، فإذا تلاشت الأخطاء إلى حد بعيد جدا فإن ذلك يدل على أن المفحوص يعتمد على التجهيز البصرى المباشر ، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يفيد بأن المفحوص يعتمد فى تجهيزه للمعنى على الشفرة الصوتية (كولتهارت وآخرون . Coltherat et al : ١٩٨٦) .

طريقة التجهيز السيمانتي لكوهين ونيتلى Cohen and Netly (١٩٧٨ : ٦٢٦) .

تقوم مهمة (كوهين) لقياس التجهيز السيمانتي للجملة على استخدام (٤٠) جملة كل جملة تتضمن من (٨) إلى (١٤) كلمة ، وقبل عرض أى جملة يتم توجيه سؤال

إلى المفحوص ثم يتم عرض الجملة ، ثم إعادة السؤال مرة ثانية بعد العرض ، ومهمة المفحوص هي الوصول إلى إجابة هذا السؤال من خلال الجملة التي تم عرضها .

طريقة الإغلاق- أو الحذف الثابت Clozed Procedure :

وفي هذه الطريقة يتم تقديم قوائم من الجمل إلى المفحوص بعد أن يتم حذف كلمة من الجملة ويطلب من المفحوص وضع كلمة من ذهنه تكمل المعنى، وقد تعدل هذه الطريقة لئتم اختيار الكلمة المناسبة من بين عدة بدائل

[قياس التجهيز السيماتنى للجملة أو الفقرة]

طريقة دوريل وبرنارد Durrell and Brassard (١٩٧) :

فى هذه الطريقة يقوم المفحوص بالاستماع أو القراءة لفقرة قصيرة، بعد ذلك يتم عرض جمل على المفحوص (استماعا أو قراءة) هذه الجمل تتعلق بالفقرة التى يتم عرضها، بعد عرض كل جملة يطلب من المفحوص أن يختار من بين (٤) جمل بدائل الجملة التى تمثل معنى الجملة المعروضة تماما فى ضوء فهمه لما تدور حول الفقرة. (وود وآخرون : ١٩٨٤) .

طريقة الإغلاق أو الحذف الثابت Cloze Procedure

تقوم هذه الطريقة على تقديم فقرات أو نصوص إلى المفحوصين ثم يقوم الفاحص بتشويه الفقرة أو النص عن طريق حذف كلمة بطريقة ثابتة على طول الخط فى الفقرة أو النص - كان يتم حذف الكلمة الخامسة أو السادسة ، ويطلب من المفحوصين وضع كلمة من ذهنهم تكمل المعنى الصحيح ، وأحيانا يتم اختيار الكلمة التى تكمل المعنى من خلال كلمات بدائل .

تعقيب:

يوفر العرض السابق استخلاص ما يلى :

١- أن التجهيز السيماتنى يهدف إلى الوصول إلى فهم المعنى سواء كان على مستوى الكلمة أو الجملة أو النص .

٢- توجد تعريفات متعددة للمعنى ويتحدد فى ضوء المعنى اللغوى للكلمة منفردة، وكذا فى ضوء ما يفرضه السياق التى تعرض فيه الكلمة وارتباطها

بغيرها من الكلمات ، وكذا معنى التركيب اللغوى سواء كان جملا أو عبارات منفردة أو فى سياق .

٣- يعد المعنى والتحليل السيماتى جوهر التراكيب اللغوية التى يقوم الفرد بتجهيزها .

٤- التجهيز السيماتى والسيٹاكتى لا يعملان بصورة مستقلة عن بعضهما البعض ، كما أنهما يعملان متآينين ويصورة متكاملة أثناء فهم وإنتاج الرسالة اللغوية .

٥- تمثل أساليب القياس التى عرض لها الباحث أساسا يتم فى ضوءه إعداد مهام قياس الفهم السيماتى ، وكذلك وضع مهام التدريب أثناء العلاج .

٦- إن ما تقدم يفيد فى تعريف عملية التجهيز السيماتى فى المؤلف الحالى كما يلى :

التجهيز السيماتى هو المعالجة الذهنية للرسالة اللغوية سواء كانت كلمة منفردة أو سياقاً أو تركيباً لغوياً (جملة - فقرة) بهدف التحديد لدلالة مكونات هذه الرسالة أو العلاقات السيماتية بين مكوناتها ، وبناء تمثيلات ذهنية لها تمثل المعنى الكلى لدلالة هذه الرسالة أما الفهم الراجماتى يمكن تعريفه كما يلى :

هو الفهم الذى يتعلق بكيفية ضبط ومواءمة اللغة بما يتشمل مع متطلبات السياق اللغوى أو الموقف الاجتماعى .

سابعاً: التجهيز السيناكتى وقياسه:

أ- تعريف السيناكت Syntax:

توجد تعريفات متعددة للسيناكتس (التركيب) Syntax منها على سبيل المثال لا الحصر - ما يشير إليه أندرسون Anderson (١٩٨٢) من أن السيناكتس هو النظام النحوى للغة Syntax is Grammmmer Of Language ، بينما يشير فوجل Vogel (١٩٧٤) إلى أن السيناكتس هو القواعد التى تحكم طريقة ترتيب أو تنظيم الكلمات فى الجمل ، ويشير هالمان وكوفمان Hallahan and Kauffman (١٩٨٠) إلى أن السيناكتس يشير إلى الترتيب أو النظام المتصلب الذى توضع فيه الكلمات مع بعضها

البعض فى الجمل بما يتوافق أو يتطابق مع الاستخدام المقرر لها، وأن تعليم السيتاكس هو تعليم الفرد كيف يرتب سلاسل الكلمات Series of Words لكى يكون معنى ، ويشير تشومسكى Chomsky (١٩٧١) إلى أن السيتاكس هو مجموعة القواعد التى تؤدى بمقتضاها إلى استحداث كل الجمل الصحيحة فى لغة ما (سولبرج Soloberg : ١٩٧٥) .

أما السكاكى ، فيعرف النحو تعريفا لا يفترق عن تعريف تشومسكى للسيتاكس، حيث يرى أن النحو اصطلاحا « أن النحو كيفية التركيب فيما بين الكلمات لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليتحرر من الخطأ فى التركيب من حيث تلك الكيفية (عبد القاهر الجرجاني) .

ومن الجدير بالملاحظة التنبيه على : أن تعريف إندرسون (١٩٨٢) للسيتاكس على أنه « نحو اللغة » يعد تعريفا عاما . كما أنه وازى بين التراكييب التى تعد موضوع علم السيتاكس ، وبين التغير الذى يلحق بأواخر الكلمة والذى يعد موضوعا لعلم النحو أو القواعد فى اللغة العربية ، أما تعريف فوجل (١٩٧٤) وتشومسكى (١٩٧١) فقد جعل كل منهما السيتاكس مرادفا للقواعد التى تحكم الترتيب والتنظيم داخل التركيب اللغوى مغفلا المعنى والذى يعد غاية كل تركيب لغوى ، وهو تعريف لا يمكن تقبله لأن الجملة أو التركيب اللغوى قد يكون صحيحا قواعديا إلا أنه عديم المعنى ، كما يقال فى العربية عند سيبويه عند بيانه للمجمل وأنواعها ، فعن الجمل الفاسدة عنده : رأيت محمدا غدا وسأراه أمس » فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنها لا معنى لها .

أما تعريف السكاكى فقد تضمن ثلاثة مكونات وهى العلم بالقواعد وأصول القياس اللغوى للتعبير عن أصل المعنى ، وهو ما لا يوافق عليه لأنه قد حصر غاية استخدام القواعد والقياس على كلام العرب فى التوصل إلى المعنى الذهنى المحدد ، بينما غاية التركيب اللغوى هو استخدام المفردات اللغوية بأكثر من نظم ليؤدى المعنى الذهنى المحدد (أصل المعنى) وغيرها من المعانى متى أريد ذلك .

أما تعريف هالهان وكوفمان (١٩٨٠) فقد حصر المعنى المراد فى الاستخدام المقرر للمفردة والمحدد لها ، وهو ما يعد تحديدا لمرونة اللفظة فى الاستخدام اللغوى

وخاصة فى اللغة العربية ، وخاصة إذا علمنا أن الكلمة فى اللغة العربية قد تستخدم فى غير ما وضعت لاستخدامه كما يحدث فى الصور المجازية فى اللغة .

وعليه فإن المؤلف الحالى يرى أن التراكيب (السيتاكس) هو نظم الكلمات داخل الجملة بما يؤدى إلى إنتاج معنى مفهوم صريح أو مجازى .

أما التحليل السيتاكسى Syntactic Parsing فيعرفه بيرسون Pearson (١٩٨٠) على أنه فهم علاقات الترتيب أو النظم بين الكلمات فى الجمل ، بينما يشير جارمان Garman (١٩٩٠) إلى أن التحليل السيتاكسى هو أن يعرف الفرد المكونات الأساسية للكلمات المعروضة فى الجملة ، أما التحليل الصوتى والذى يعد أساسا لإجراء السيتاكسى وخاصة فى اللغة المنطوقة ، هو أن يعرف الفرد الحدود الصوتية لسلسلة الكلمات (جارمان Garman : ١٩٩٠) .

ويعد التحليل السيتاكسى شرطا ضروريا لاشتقاق المعنى ؛ وذلك لأن ترتيب الكلمات فى الجمل لا يعد ترتيبا عشوائيا ، ومن هنا فإن التحليل السيتاكسى لجملة يزودنا بمعلومات كثيرة تمد ضرورية لتفسير معناها (سولبرج Solberg) ومن ثم يشير فورستر Rorster (١٩٧٤) إلى أن التجهيز السيتاكسى يتوقف على المعقولة السيمانتية للجمل Semantic Plausibility وأن التجهيز السيتاكسى لا يعمل بصورة مستقلة عن عمليات التجهيز الأخرى (فورستر Forster : ١٩٧٩) وهو ما يناقض ما ذهب إليه فورستر وأولبير Forster & Olberi (١٩٧٣) والذان يريان أن التجهيز السيتاكسى يعمل بصورة مستقلة عن التجهيز السيمانتى (شودروف Chodorw) .

ونحن نرى أن كلا من التجهيز السيتاكسى والتجهيز السيمانتى لا يعمل كل منهما بصورة مستقلة ، وأنه توجد علاقة تبادلية بين كلا نوعى التجهيز ، وأن كلا منهما يؤثر فى كفاءة أداء الآخر ، فالمعنى يعد أصل كل تركيب لغوى ، والتركيب مظهر المعنى ويؤثر فيه .

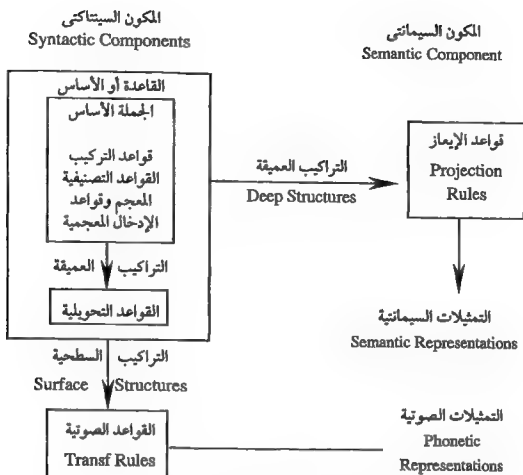
وما يؤكد ذلك هو أن القدرة على تذكر كلمات الجمل والتراكيب اللغوية يتوقف على وضوح المعنى ، كما يتوقف أيضا على صحة البنية السيتاكسية ، فالأطفال يستطيعون أن يذكروا كلمات الجمل ذات المعنى الواضح والتركيب السيتاكسى الصحيح أكبر من

قدراتهم على تذكر كلمات الجمل والتراكيب اللغوية الغامضة المعنى وذات التركيب العشوائي (أحمد الرفاعي ١٩٩١) وهو ما يوضح أن القدرة على فهم التراكيب اللغوية وتجهيز الرسالة اللغوية يتوقف على العلاقة العضوية والتبادلية بين الرسالة اللغوية والرسالة اللغوية كمعنى .

ولا تتوقف عملية التجهيز السيتاكتي على معقولة المعنى فحسب بل يتوقف أيضا على عملية التجهيز المعجمي ، حيث يشير مان وآخرون Mann et al. (١٩٨٩ : ٧٦ - ٧٨) إلى أن عملية التجهيز المعجمي لا تعد عملية قائمة بذاتها عن عملية التحليل السيتاكتي ؛ وذلك لأن عملية تحليل البنية الصوتية Phonologica LStructure Parsing بما تتضمنه من إلماعات النظم Prosodie Cues واللحن Melodic ، أو ما يسمى بالنغمة Pitch والفروق في سعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمات منفردة والوقفات Pauses بين الكلمات ، تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب البنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والعبارات وذلك من خلال ما يوفره للمستمع من معرفة بفئة الكلمة Words Calss ، والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والعبارات ، وهو أحد الجوانب التي يعاني فيها الأطفال ضعاف القراءة من قصور .

وتوضح النظرية القياسية الموسعة Extended Standard Theory لتشومسكي Chomsky (١٩٧١) أهمية التحليل السيتاكتي في فهم وإنتاج اللغة من خلال نموذج المتحدث - المستمع .

فطبقا لهذا النموذج فإن اللغة تتألف من ثلاثة مكونات وهي: المكون الصوتي Phnological Compnent ، والمكون السيمانتي ، والمكون السيتاكتي ، والذي يعد المركزي والرئيس Central الذي يتم من خلاله تحديد التركيب المبني للجمل ، وكذلك البنية السطحية لها كأحد المخرجات النهائية لها ، أما المخرج الثالث للمكون السيتاكتي فيتمثل في البنية العميقة وهي البنية التي يتم تفسيرها وتجهيزها من قبل المكون السيمانتي وذلك بهدف تحديد معنى الجملة .



(شكل ٣-٦) نموذج المتكلم - المستمع للغة طبقاً للسيميائيك التفسيري

ومن ثم فإن هذه النظرية تقوم فى تفسيرها لفهم اللغة على أساس الدور الذى يلعبه السيميائيك التفسيري Interpretive Semantic وهو دور يتلخص فى أن فهم معنى الجملة أو التركيب لا يعد سابقاً على بنية اللغة ، فمعنى الجملة لا يتم تحديده إلا بعد تحديد التركيب السنتاكتي باعتباره الأساس الذى يكمن خلف فهم اللغة .

ويتكون المكون السنتاكتي من المكون الفرعى السنتاكتي A Base Subcomponent ، والمكون التحويلي Transformational Subcomponent ، والمكون الفرعى السنتاكتي يتكون بدوره من المعجم العقلى Lexicon ، ومجموعة القواعد العليا المحددة لبنية الجملة Aset of Highly Restricted Phrase Structure Rules ، هذه القواعد تكون المكون التصنيفي Categorical Rules ، للمكون السنتاكتي وقواعد إعادة كتابة الجملة ،والذى يمثل دوره فى خلق البنية الشجرية Tree Structure للجملة ، وتوليد مؤشرات الجملة P . Markers التى تحدد الكلمات النهائية

للجملة Terminal Elements والتي تم التزود بها من المعجم العقلى والذي تصوره هذه النظرية على أنه قاموس غير مرتب توجد به قوائم متنوعة تعطى تصنيفا مختلفا لكل مدخل معجمى Lexical Entry من ناحية كونه اسما أو فعلا ، ثم إجراء التصنيف الأكثر تخصصا طبقا للصفات البينية ككون الاسم أو الفعل يخص كائنا حيا أو جمادا أو نباتا . . . وهكذا .

بعد ذلك تنشط قواعد الردخال المعجمى Lexical Insertion Reules لتقوم بإدخال العناصر المعجمية المناسبة داخل الجملة ، ثم يقوم المعجم العقلى بتحديد الخصائص الانتقائية Selectional Factros التي ترتبط بالكلمات المنفردة وتحديد المحيط السيمانتي الذى توجد فيه الكلمة ، فهناك أفعال تتطلب أشياء حية Animate كالفعل يجرى أو يحيف ، وهنا تقوم القواعد التصنيفية مستفيدة من قواعد الإيعار السيمانتي Projection Rules تصنيفها بإشارة [+ Animate] فى التصنيف الهرمى المعجمى للحيوانات والإنسان ، أما فعل مثل يمدح فإنه يتم تصنيفه فرعيا داخل الهمم المعجمى على أنها تخص الإنسان فقط Huma مما يحدد خصائص الفاعل والمفعول من ناحية كونهما من بنى الإنسان فقط ، أما إذا كتبت الجملة شاذة أو غريبة سيمانتيا Semantically Anomolus فإن قواعد الإيعار السيمانتي توعز بأن هناك انتهاكا - Viola tion سيمانتيا ؛ فتقوم القواعد التصنيفية بإعطائها تصنيفا سالباً [- Animate] كما فى الجملة « الكلب طارد الصخرة » .

وبما تقدم تشير النظرية إلى أن التجهيز السيمانتي إنما يقوم على التجهيز السيتاكى والذى يعد سابقا عليه ، كما أنه يعد أساس فهم وإنتاج اللغة أثناء الإدخال المعجمى ، كما أنه طبقا لهذه النظرية فإن التجهيز السيتاكى أسبق من التجهيز السيمانتي ، وأن التجهيز السيمانتي ينحصر دوره فقط فى تفسير التركيب أو البنية التى يزودنا بها المكون السيتاكى (سولبرج : Soblerg : ١٩٧٥) .

أما عندما يتحدث تشومسكى Chomesky (١٩٧٥) عن كيفية فهم وإنتاج اللغة فإنه يشير إلى أن الفرد مزود ضمن تكوينه بقلدرات مختلفة لتجهيز المعلومات ؛ وذلك من خلال ما يتمثله من قواعد للنحو والتى تنقسم إلى ثلاث :

١- النحو محدود الشبكة Drinit State Grammar :

والفرد طبقاً لرأى تشومسكى فى هذا الجانب مزود بعدد محدود من التتواء الداخلية، كل نتوء يمثل كلمة أو مجموعة من الكلمات ، هذه التتواء مترابطة داخلية عن طريق ممرات Pathes مكونة بذلك شبكة عمل ، وأن كل نتوء يمثل كلمة يصدر عنها الفرد قراراً ، ثم ينتقل إلى التتواء الذى يليه حتى نهاية الممرات ، وفى هذه الحالة يصل إلى نهاية الجملة، هذه التتواء والممرات تتنظم فى شجرة تسمى شجرة القرار وأن إنتاج الجمل يأتى من خلال السير فوق الممرات المحددة مسبقاً بين الكلمات المختلفة والتي تكون شبكة عمل ارتباطية Associative Network .

٢- نحو تركيب الجملة Phrase Structur Sentence :

أما إذا كانت الجملة ليست بسيطة فإن الفرد يلجأ فى تجهيزها وإنتاجها إلى نحو تركيب الجملة فى تحليل بنيتها وذلك للوصول إلى مكوناتها السيانتاكية مستخدماً الصورة أو البنية الشجرية .

وهى بنية تشير إلى أن الجملة تتكون من تعبير اسمية Nounphrase وتعبير فعلية Verbphrase ، على أن التعبير الاسمية قد تتكون من اسم فقط أو اسم أو أداة Article أو اسم وصفة Adjective أو ضمير Pronon ، أما التعبير الفعلية فقد تتكون من فعل وتعبير اسمية أو فعل أو صفة (الرفاعى : ١٩٩١) .

٣- النحو التحويلي Transformational Gramner :

أما عندما تكون الجمل أكثر تعقيداً ، أو أن يراد دمج جملتين فى جملة واحدة، فإن الفرد يقوم فى الفهم والإنتاج باتباع القواعد التحويلية Transformational Rules ، باعتبار أن الوصف السيانتاكي للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية ، ومن ثم يفترض تشومسكى - أن كل جملة لها بنية سطحية Surface Structure تمثلها كلمات الجملة ، وبنية أقل تعقيداً وأكثر تجريداً من البنية السطحية وتسمى البنية العميقة Deep Structure وهى تمثل المعنى الذى يكمن خلف تركيب الجملة ، وأن القواعد التحويلية هى التى تمكن الفرد من البنية العميقة .

ويرى كريستان نيك Christain Nique أن هذه القواعد يمكن تشبيهها بآلة تنتج جملا ، هذه الآلة لها فتحتين الأولى : المدخل ، والثانية : المخرج ، وإنا نضع فى فتحة المدخل ما نشاء من العناصر التى تتكون منها الجمل فى مراحل عدة ، مرفقا بها ما نريد ، أما فتحة المخرج فإنها تعطى ما تم تأليفه من العناصر بناء على ما أردنا أو أوصينا به ، ومن ثم فإن هذه الآلة تولد بناء على هذه التوصيات مجموعة غير محددة من المطلوب . (عبد القاهر الجرجاني ، ب . ت) .

ويشير تشومسكى إلى أن وظائف القواعد التحويلية تتمثل فى الوصول إلى بنية سطحية معقدة ؛ وتراكيب مختصرة ومحكمة Sentential ، وتحريك مكونات الجملة داخلها دون تغيير فى المعنى ، وحذف بعض المكونات من التركيب ، وإحلال مكون مكان آخر ، ودمج مكونين أو أكثر فى مكون واحد ، ومن ثم فإنها تمكن الفرد من الوصول إلى البنية السطحية من البنية العميقة (Solberg ١٩٧٥) .

قياس التجهيز السنتاكتى

من خلال استقصاء الباحث لطرق قياس التجهيز السنتاكتى المختلفة ، فقد اتضح أن جميع هذه الطرق تقريبا تقوم على تغيير البنية السنتاكتية للجملة ، وقياس التغير فى المعنى نتيجة لهذا التغيير ، ثم اتخاذ الزمن أو عدد الأخطاء كبارامترات للتدليل على كفاءة التجهيز ، وفيما يلى عرض لبعض أمثلة المهام فى القياس على سبيل المثال لا الحصر :

١- مهمة العرض البصر المتسلسل والسريع - Rapid Visual Serial Presenta- tion (RSVR) لفورستر Forster (١٩٧٠) وفى هذه المهمة يتم عرض كلمات الجملة كلمة كلمة ويمعدل سريع إلى الحد الذى يستطيع معه المفحوص استيعاب Assimilation وتذكر الكلمات منفصلة ، ويطلب من المفحوص الحكم على أن سلسلة الكلمات المعروضة تمثل بنية ذات معنى أم لا (فورستر Forster: ١٩٧٩) .

٢- اختبار السنتاكتس Syntax Test : يستخدم هذا الاختبار لقياس الفهم السنتاكتى ، وهو يتكون من (١٩) صفحة ، كل صفحة تتضمن (٤) صور ، صفحة للتدريب ، و(١٨) صفحة للقياس .

- يستمع المفحوص إلى الجملة ، ثم يقوم بوضع دائرة حول الحرف المقرون بالجملة التى تصف الصورة .

- يتم تغيير البنية السطحية للجملة ثم يستمع إليها المفحوص ويطلب منه اختيار الصورة التى تعبر عن معنى الجملة بنفس الطريقة السابقة .

- يتم تغيير البنية السطحية للجملة مرة ثالثة ثم تكرر نفس الإجراءات .

- يتم حساب عدد الأخطاء التى يركبها الطفل . (جلاس وبيرونا Glass and Perna ١٩٨٦ : ٣٥٧) .

٣- مهمة قياس زمن التجهيز السيتاكى لميلر وإيزارد Miler and Isard (١٩٦٣): فى هذه المهمة يتم استخدام جملتين لهما نفس البنية السطحية ، إحداها ذات معنى ، والأخرى ليس لها معنى (شاذة) Anomalous .

- يتم عرض الجملة التى لها معنى ، ثم يطلب من المفحوص إعادة كتابتها .

- يكرر نفس الإجراء مع الجملة الشاذة .

- يتم حساب الفرق بين زمن تجهيز الجملة ذات المعنى والجملة الشاذة ، فإذا وجد فرق فى زمن التجهيز فإن ذلك يدل على أثر لتأثير النواحي السيتاكى فى الفهم . (Forster ، ١٩٧٩) .

٤- اختبار نورث ويسترن (NSST) Northwestern Syntax Test :

- وضع هذا الاختبار لى Lee (١٩٧٠) .

- يقيس هذا الاختبار الفهم السيتاكى .

- يستخدم لقياس الفهم السيتاكى لدى الأعمار من (٣) إلى (٨) سنوات .

- فى هذا الاختبار يتم وضع جملتين لهما نفس البنية السطحية ولكن تختلفان فى معناهما .

- يقرأ الطفل الجملتين وأمامه صورة وما على المفحوص سوى أن يؤثر على الجملة التى يتطابق معناها مع معنى الجملة (Vivain et . al , 1974) .

من خلال العرض السابق يمكن ملاحظة أهم النقاط التالية :

- أن التحليل السيتاكتي يخصص ترتيب وحدات التركيب اللغوى مما يؤدى إلى معنى مفهوم وكذلك فهم العلاقات بين وحدات التركيب اللغوى ، ومن ثم فإن عمليتي التحليل السيتاكتي والسيمانتى عمليتان متكاملتان .
- عملية التحليل السيتاكتي لا تتم بمعزل أيضا عن عملية التجهيز المعجمى ، وهو ما يشير إلى أن عمليات الفهم اللغوى تعمل بطريقة متوازنة ومتكاملة فى آن واحد .
- أن قصور التجهيز السيتاكتي يؤدى إلى قصور التجهيز السيمانتى والعكس صحيح .
- يقوم قياس الفهم السيتاكتي على تغيير البنية السطحية للجملة ، مما يؤدى أحيانا إلى تغيير المعنى - والمجهز الجيد هو الذى يستطيع التوصل إلى اختلاف المعنى نتيجة التغيير .
- أن المعنى غاية وأصل أى تركيب لغوى .
- أن التجهيز السيتاكتي يمكن تعريفه فى المؤلف الحالى كما يلى : التجهيز السيتاكتي هو المعالجة الذهنية للتركيب اللغوى (الجمل أو العبارات) لتحديد مكوناته والعلاقات السيتاكتية بين هذه المكونات والدور الذى يؤديه كل مكون فى هذا التركيب والقدرة على نظم وإعادة ترتيب مكوناته مما يؤدى إلى معنى مفهوم .

الفصل الرابع

تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال

أولاً: المرحلة الحسية الحركية أو مرحلة الذكاء الحسي الحركي.

ثانياً: نمو اللغة وإدراكها في مرحلة ما قبل المفاهيم.

ثالثاً: مرحلة التفكير الحسي أو مرحلة التفكير غير المنطقي.

رابعاً: مرحلة العمليات الملموسة.

خامساً: علم النفس المعرفي وفهم اللغة.



تطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال:

لم أجد بديلا لدراسة تطور إدراك المفاهيم بعامة وتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية بخاصة لدى الأطفال إلا نظرية جان بياجيه^(٥) Jean Piaget (١٨٩٦ - ١٩٨٠) إذ حاولت جاهدا النظر فى العديد من نظريات علم النفس ، ونظريات فهم الشخصية للتأطير لهذا الجانب فاستعصى على الوصول إلى فهم ناجح أو حتى محاولة ناجحة يتم من خلال رصد هذا الجانب من وجهة نظر أكثر من نظرية ، إلا أن كل قراءة ، وكل محاولة ، قد أشاحت بوجهها معلنة الرفض وعدم القبول لآى محاولة ناجحة أو حتى تقترب من النجاح ، إلا ما عرضناه على نظرية جان بياجيه . فما عرضنا الأمر على فكر جان بياجيه حتى وجدنا فيما ذهب إليه ما يشفى غلتنا ويسد مأربنا ويقضى حاجتنا .

لكن يبدو سؤال ملح فى الإجابة :

ولماذا لم نجد ما يشفى غلتنا ويسد مأربنا ويقضى حاجتنا إلا فى نظرية جان بياجيه؟

وتأتى الإجابة على وجه السرعة من خلال طبيعة دراسات ونظرية جان بياجيه والتي يمكن إجمالها فيما يلى :

١ - أن جان بياجيه يعد واحدا من أقطاب علم نفس الطفل ، إذ ظل عاكفا ومكرسا لجسده ما يناهز الستين عاما فى دراسة النمو العقلى لدى الطفل ، فقد قام جان بياجيه ومعاونوه فى معهد جان جاك روسو التابع لجامعة جنيف خلال الستين عاما بدراسة جميع جوانب النمو العقلى عند الطفل ، دراسة

(٥) جان بياجيه عالم حيوان ، اهتم بدراسة فلسفة المعرفة والسياق ، ولد بمدينة نيوشاتل بسويسرا عام ١٨٩٦م ، عاش طفولته فى أحضان أم ذكية نشطة ولكنها كانت عصابية بعض الشيء ، وأب عالم كان يبدو مختلفا عن ثورات زوجته العصبية الانفعالية إلى أيام طفولته التى كانت تسبم بالوحدة ، وذلك حين يقول: لقد بدأت أهجر اللعب فى سبيل العمل الجاد فى وقت مبكر جدا ، وكنت دائما أمقت الابتعاد عن الواقع ، وهو نتجاء أمزوه إلى ضعف الصحة العقلية لوالدنى ، وكان هذا العامل المقلق فى بداية دراساتي بعلم النفس هو الذى جعلنى أهتم اهتماما شديدا بمسائل التحليل النفسى ، وعلم النفس الرياضى ، ومع أن هذا الاهتمام قد ساعدنى على تحقيق الاستقلال ، وتوسيع خلفيتى الثقافية ، إلا أننى لم أشعر أبدا منذ ذلك الوقت برغبة فى ريادة تعقلى فى هذا الاتجاه بالذات ، بل كنت أفضل كثيرا أن أدرس الاتجاهات القياسية وعمل العقل أكثر من اهتمامى بدراسة الميكانيزمات والحيل للاشمعورية (هنرى ماير : ١٩٨١ : ٨٧) .

مستفيضة متعمقة، وحدد نتيجة لهذا معالم تطوره بطريقة رائدة وفريدة، فدرس تطور تفكير الطفل بشكل عام، وحدد المراحل التي يمر بها من الميلاد حتى البلوغ، ووصف الخصائص الكيفية المميزة لجميع هذه المراحل وصفا مفصلا ودقيقا، كما كشف عن صميم التراكيب العقلية المميزة لكل مرحلة، بالإضافة إلى ذلك قام بياجيه ومعاونوه بدراسة الجوانب والمجالات المتخصصة مثل: اللغة (محور اهتمامنا الحالي) والحكم الخلقى واللعب، كما درس تطور معرفة الطفل عن مفهوم العدد والمسافة والزمن والمنطق والواقع والهندسة ومشكلات عديدة أخرى مثل الكم والحجم والوزن والكثافة والإدراك، بل ولقد كان يياجيه يؤمن إيمانا راسخا بأن التغيرات النمائية تعد من التغيرات الجذرية بالدراسة في حد ذاتها وأن تطور التراكيب العقلية والعناصر الوظيفية يجب أن تحظى باهتمام الباحثين، فضلا عن أنه لا يمكن فهم سلوك الشخص الكبير فهما دقيقا إلا في إطار النظرة النمائية للكائن الحي.

٢- أن نظرية جان بياجيه تعد واحدة من النظريات التي حاولت تفسير السلوك الإنساني في ضوء النظرة التحليلية، ورغم أن نظرية جان بياجيه ونظرية التحليل النفسي يشتركان في الغرض ذاته، هو محاولة تفسير السلوك الإنساني داخل نظام واحد متكامل وفهم عميق مع تجنب المعطيات الكمية، إلا أن نظرية جان بياجيه اعتمدت في نظرها ويتركز شديد على الجانب المعرفي بكل جوانبه بعيدا عن الصراعات في السلوك الإنساني.

٣- كما أن المبادئ الرئيسة لنظرية جان بياجيه وما خرج به من نتائج جاءت مخاضا لدراسة سلوك الطفل، ولم تأت نتاجا للدراسات والأبحاث التي أجريت على الحيوانات، وفي ذلك يقول جان بياجيه في أحد كتاباته سنة ١٩٦٧ عندما علق قساقلا: إن نظرية التسعلم لـ «هل» و «طولان» وزملائهما لم يكن لها سوى أثر ضئيل على التعلم وغيره من المهن التدريبية؛ وذلك لأنها تقوم على دراسة القوارض وليس الأطفال^(٥)، وخاصة فئران المعمل.

(٥) قام جان بياجيه ببناء نظريته في النمو المعرفي من الوجهة التحليلية الكيفية وذلك من خلال دراساته التي أجريت على أطفاله الثلاثة الذين ولدوا في السنوات ١٩٢٥، ١٩٢٧، ١٩٣١، وقد وصفت الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٣٩ بأنها الفترة التي كرسها لوضع مفهومه عن المكونات النفسية والذي كان من نتيجته ظهور نظريته في النمو المعرفي (هنري وماير: ١٩٨١).

٤- أهمية ما توصل إليه جان بياجيه فى هذا الجانب ، أى فى جانب النمو المعرفى بعامة والنمو اللغوى بخاصة ، هذا بالإضافة إلى انتشار ما توصل إليه جان بياجيه انتشارا واسعا والاستعانة بهذه الأعمال فى المجالات التربوية والنفسية على نطاق واسع وفى أنحاء متفرقة من العالم ، وفى هذا الصدد تؤكد روث بيرو على أهمية أعمال جان بياجيه ودراساته بقولها : « إن أى دراسة للطفولة والنمو لا تستقيم بدون استيعاب لنظريته وأعماله وما أثارته فى البحث السيكولوجى من قضايا وفتحة من آفاق ، ولعل أبرز الأدلة على عظمة أعمال بياجيه أن علماء النفس فى الشرق والغرب ، فى أمريكا وروسيا على السواء يتفقون على ما استقرت عليه مدرسته من حقائق يناقشونها ويحاولون مواءمتها مع واقع بلادهم الثقافى .

٥- كما تكمن أهمية أعمال جان بياجيه فى المنهج الذى استخدمه فى هذه الأعمال ، فقد استحدث بياجيه طريقة جديدة للمعالجة أو منهجا جديدا للدراسة فى مجال تفكير الطفل ، أطلق عليها اسم الطريقة الكلينيكية Clinical Method .

٦- أن جان بياجيه لم تهمل نظريته عند تحليلها لمراحل النمو المعرفى من الوجهة التحليلية للجانب اللغوى ، بل ضمن نظريته هذا الجانب فضلا عن أنه نظر بالدراسة إلى الدور الذى يمكن أن تلعبه اللغة فى نمو وتطور التفكير ، وإن كان قد ذهب معترضا على اعتبار فكرة أن اللغة مسئولة بشكل عام عن التفكير ، إلا أننا نجد أنه يرى أن اللغة دورا فاعلا فى ارتقاء عملية التفكير وتطورها ، إذ يذهب جان بياجيه إلى أن اللغة تعد انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال ، كما أنها تشمل الصيغ والأشكال الأولى للعب والتخيل الرمزى ، ومن ثم فإنها تلعب دورا مساعدا فى مجال التفكير الرمزى ، وأنها تعد ضرورية للمستويات العليا للتفكير المنطقى .

٧- أن استقصاء المؤلف للكتابات السابقة التى وقعت فى يده قد تناولت تطور اللغة لدى الأطفال معتمدة فى تناولها على التقسيم الزمنى سنة بسنة بدون الأخذ فى الاعتبار لطبيعة النمو المعرفى للطفل ، الأمر الذى جعل أساس تناول بهذا الشكل أساسا يقوم على التجزئىة المخل والإسراف فى التفاصيل ، ودون النظر إلى طبيعة تفكير الطفل ، بينما تناولنا لطبيعة نمو

وإدراك مفاهيم اللغة لدى الأطفال فى ضوء نظرية جان بياجيه يوفر لنا دراسة هذا الموضوع فى مراحل عمرية تتضمن أكثر من سنة واحدة ، فضلا عن أن هذه النظرية تجعلنا فى التناول لا نفارق طبيعة النمو المعرفى ، وهو ما يوفر نظرة تكاملية فى التناول ، وهو أسلوب فى التناول يوفر أساسا نخاله متكاملا ودماجا للناحية الكمية والكيفية لعملية نمو وتطور إدراك المفاهيم اللغوية والدينية .

٨- إن اعتمادنا للأساس السابق فى التناول بالإضافة إلى ما تقدم يوفر لنا مرونة واضحة فى إضافة إسهامات الآخرين ضمن التقسيمات الزمنية للنظرية بالتكامل مع الأساس التى تمثل طبيعة التفكير والنمو لدى الأطفال داخل كل مرحلة وهو الأمر الذى يشير - وننبه إليه مشددين - بأن ما هو مكتوب فى ضوء ما تفرضه تقسيمات هذه النظرية لا يمثل فكرا خالصا للنظرية بقدر ما يمثل التقسيم الكمى والكيفى لها .

ولما تقدم فإننا هنا نعرض لنظرية جان بياجيه فى النمو العقلى للطفل ، محاولين فى عرضنا قدر الإمكان ليس عرض النظرية بكل جوانبها ولكن محاولة عرضها فى جانبها العقلى - اللغوى دامجين كل ذلك مع الإدراك وطبيعته ، وبذا يكون منهجنا خروجاً على المؤلف فيما تواتر عليه الحديث عند عرض نظرية جان بياجيه ، بل يمكن القول أن ما سيتم عرضه سوف يعبر عن الفهم الخاص للمؤلف وللنظرية، أو ما يعتبر مكملا للنظرية ، كما أن ما ستعرضه فى هذا الإطار قد يمثل فى بعض جنباته توليفا للملم مع النظرية من روايا أخرى .

والآن دعنا نشير إلى المراحل الأساسية للنمو العقلى التى يمر بها الأطفال من وجهة نظر جان بياجيه .

تنقسم مراحل النمو العقلى عند الطفل إلى أربع مراحل أساسية يمكن إجمالها فيما يلى :

١- المرحلة الحسية - الحركية Sensory - Motorperiod وتمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى من الثانية .

٢- مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات التصورية - Per
Operational or Represental Period : وهي مرحلة تمتد من السنة الثانية
حتى السابعة (٢-٧ سنوات) .

٣- مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة . Concerete Operation وهي
مرحلة تمتد من السنة السابعة حتى الحادية عشر (٧-١١ سنة) .

٤- مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation : وهي مرحلة تمتد من السنة
الحادية عشر وطول فترة المراهقة وما بعدها .

وهذه المراحل الأربع يمكن تقسيمها إلى مرحلتين رئيسيتين كبيرتين من زاوية ما
أسماء علماء النفس ، وما أسماه يياجه نفسه بالتفكير المنطقي Logical Thinking هذا
رغم صعوبة تحديد ما المراد بالتفكير المنطقي أحيانا في بعض الكائنات ، وما إذا كان
التفكير المنطقي يراد به التفكير الشكلي أو لا ، إلا أنه توجد بعض الهاديات من بعض
الكتابات تشير إلى أن التفكير المنطقي يخص المرحلتين الأخيرتين في التقسيم السابق ،
أما المرحلتين الأوليين فإنهما يخصان مرحلة التفكير غير المنطقي أو مرحلة التفكير قبل
المنطقي ، وفي هذا الإطار تشير ليلي كرم الدين (١٩٨٨) إلى أن يياجه يدمج في بعض
كتابات المرحلة الحسية - الحركية و مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات
في مرحلة واحدة ويسميتها حقبة التفكير غير المنطقي أو حقبة ما قبل العمليات Per-
Logical Or Per- Operational Period بينما يدمج مرحلة العمليات العيانية أو
المحسوسة و مرحلة العمليات الشكلية في حقبة واحدة ويسميتها حقبة التفكير المنطقي .
Logical Or Operational Period .

وبذا نلاحظ من خلال هذا التقسيم إذا ما تم اعتماده تقسيماً للدراسة إلى تقسيم
النمو العقلي إلى مرحلتين ، ألا وهما :

١- مرحلة التفكير غير المنطقي ، وتمتد من الميلاد حتى من السابعة .

٢- مرحلة التفكير المنطقي ، وتمتد من السابعة حتى نهاية فترة المراهقة وما
بعدها ، ويبلغ التفكير المنطقي نضجه وذلك بوصوله إلى التفكير الشكلي ،
كما يشير تطور التفكير المنطقي إلى الانتقال من مرحلة العمليات العيانية إلى
مرحلة العمليات الشكلية .

كما أن هناك تقسيما آخر لنمو السلوك العقلى غير منفصل عن مراحل النمو العقلى الرئيسة السابقة التى تم ذكرها ، وهذا التقسيم لمراحل النمو العقلى يمكن إجماله فيما يلى :

يذهب بعض الكتاب إلى أن يياجه يقسم النمو العقلى إلى مرحلتين أساسيتين ألا وهما:

١- مرحلة التفكير غير المنطقى .

٢- مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدرجات الكلية وتمتد من العام الثانى إلى الحادية عشر ، وهذه المرحلة تسمى مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدرجات الكلية ، وتنقسم هذه المرحلة إلى أربع مراحل فرعية هى :

أ- مرحلة ما قبل المفاهيم Preconceptual Stage وتمتد من الثانية إلى الرابعة .

ب- مرحلة الحدس Intuitive Stage وتمتد من الرابعة حتى السابعة .

ج - مرحلة العمليات المحسوسة Concdrete Opertion وتمتد من عمر السابعة حتى الحادية عشر .

د- مرحلة العمليات الصورية أو الشكلية ، أو مرحلة التفكير الناضج القائم على استخدام المفاهيم اللغوية والدينية أو المدرجات الكلية ، وهى مرحلة تبدأ من سن الحادية عشرة تقريبا .

وإذا ما أردنا الدمج بين التقسيمين السابقين ، حتى يتسنى لنا دراسة طبيعة إدراك المفاهيم ، فإننا يمكن أن نشير إلى تجميع هذه التقسيمات على اختلافها كما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٤-١) تقسيمات مراحل النمو المعرفي في نظرية جان بياجيه

المرحلة العمرية	التقسيم الأول	التقسيم الثاني	
الحسية الحركية	٢ - ٠	مرحلة التفكير غير المنطقي	مرحلة الذكاء الحسي - الحركي
التفكير الحدسي	٤ - ٢	مرحلة التفكير غير المنطقي	مرحلة التفكير المنطقي المتمثل بالفاهيم والمبركات الكلية
التفكير التصوري	٧ - ٤	مرحلة التفكير غير المنطقي	
التفكير الحسي	١١ - ٧	التفكير المنطقي العياني	
التفكير الشكلي	١١ - المراهقة	التفكير المنطقي الشكلي	

وفيما يلي استعراض لطبيعة نمو الكلام وإدراك اللغة لدى الأطفال :

أولاً: المرحلة الحسية الحركية: Sensory Motor Phase أو مرحلة الذكاء الحسي

- الحركي،

تتمتد هذه المرحلة من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية تقريباً ، وفي هذه المرحلة تتمثل الأشكال الأولى للكلام لدى الأطفال في الصراخ والمناغاة والإيماءات. ويعد

• الصراخ*) هو اللغة السائدة لدى الطفل فى شهوره الأولى ، ثم بعد ذلك تأخذ صيحات الطفل وصراخه فى التمايز تدريجيا ، وتبدو الأم لكثرة معاشرتها لطفلها أكثر

(*) يبدأ الطفل استقباله لرحم الدنيا بصرخة الميلاد وهى أول أصوات يصدرها الطفل فى وجه المجتمع الذى يتلقاه ونور الدنيا الذى يتلقاه ، ورغم أن جميع أطفال الدنيا يشتركون فى إصدار هذه الصرخة إلا أنه لا يوجد أحد من الناس وقد فهم مراد الطفل ومأربه من هذه الصرخة التى تدوى فى صحن الدار .

ورغم أن الصراخ والمويل أمر تأتفه نفوس الخلائق ، ولا تألفه سجايا العباد ولا يروم لها ولا تبغى سماعه آذان الدنيا ، إلا أن هذه الصرخة هى الوحيدة التى يشنف كل الناس آذانهم لسماعها وتروم لها سجايا الوالدين والعشير ، ويتلقاها أهل الدار بالزغاريد ويكل سرور وجور وإنبلاج صدر ، لتبقى الصرخة الوحيدة التى يعظم لها الجميع ويتلقى لاجلها الأهل والوالدان التحايا والتهنئة والتبريكات ، فسيحان الله الذى أهل العباد لكل صحيح وسليم .

فهل صرخة الطفل الأولى لغة يفهم منها شئ ؟

ولقد لفت انتباهنا سؤال كهذا :

لماذا يتلطف الطفل رحم الدنيا ونور المعمورة بالصراخ وليس بالضحك ؟

ثم دعنى أسأل بصورة أخرى : ماذا يحدث للأهل والعشير والمحيطين لو أن طفلا نزل من رحم أمه إلى رحم الدنيا ضاحكا مقهقهقا ؟

أزعم بأن هذا الأمر لو حدث لهال الناس وانفضوا خوفا أو فرعا ، فسيحان الله رب العالمين ؟

إن الطفل يبدأ لحظة ميلاده بصرخة ولا يبدأها بضحكة ، لأنه انتقل من مكان كان يأتيه فيه الطعام والشراب عن طريق الحبل السرى دونما أدنى معاناة أو مجهود . إنه كان يعيش فى مكان مكيف بأفخر أنواع أجهزة التكييف . فهو فى مكان غير متغير الحرارة . مكيف الضغط ، لين المخاض ، مرن الوسائد ، معزول عزلا شبه تام عن غوغاء الأصوات الجسوءاء ، وصخب الخلائق الذين لا يعرفون أدبا يحافظون به على جمال البيئة من أى تلوث ضوضائى ، إنه مكان يليق به كل وصف كريم وكل أدب قويم ، إنه مكان مشتق من أدق صفات الله جمالا ، ومن أرقف صفات الله كمالا ، إنه الرحم المشتق من الرحمة التى تتجلى فيها أسمى نعمات الجمال لرب الأعمال الله رب العالمين . فبارك الله أحسن الخالقين ، وها هو يتفصل منهزما ، ويخرج متخذلا تاركا هذا النعيم للقيم فى حشايا أطهر المخلوقات وأحسن عباد الله وأكرم خلائق رب العالمين ، وأدكى من حملت الأرض على جلدتها . . إنه بطن الأم التى تخاف على جنينها أكثر من خوفها على عينيها ونفسها التى بين جنبيها حتى يبلغ من كرم الأم أنها تفرق بجنينها من أى اهتزازة عنيفة أو أى حركة خجائية ، بل قد يصل حد حنو الأم على جنينها أنها تنام على ظهرها الساعات الطوال حتى لا

الناس قدرة على التواصل لدى الطفل ، فهي تستطيع حتى خلال الأسابيع الأولى من حياة طفلها أن تميز وتذكر ما تعنيه نبرة وشدة صياحه .

ويعتبر إحساس الطفل بالمثيرات الفسيولوجية والفيزيكية والتغير فيها باعنا شديدا على الصراخ لدى الطفل ، فالجوع ، والبلل ، والألم ، ودرجة حرارة السائل الذى يتغذى عليه من أكثر الأسباب الباعثة لدى الأطفال الرضع فى أسابيعهم الأولى على الصباح والصراخ ، وخلال الشهور الثلاثة الأولى يكون الطفل قد تعلم بأن الصراخ وسيلة فاعلة لجذب انتباه المحيطين به ، وهو يعتمد الصراخ من سن الأربعة أشهر حينما يتوقف أحد الأشخاص عن اللعب معه ، وفى سن الخمسة أشهر يزيد صراخه إذا دخل أحد أفراد الأسرة ولم يعطه اهتماما .

وفى الشهر الثانى والثالث يكون الطفل قد أصبح قادرا على إحداث عدد لا بأس به من الأصوات التى تتمثل فى مناغاته أو تغثته Babbling ؛ وهى مرحلة من إصدار الأصوات يعتقد أنها وراثية فى بنى الإنسان ، وذلك لأن الأطفال الصم يناغون أيضا ، وتمتد هذه الفترة من ستة أشهر إلى اثنى عشر شهرا .

وتصل المناغاة إلى قمتهما عندما يصل الطفل إلى سن تسعة أشهر تقريبا لتشكل هذه المناغاة والأصوات التى تشكل مضمونها أساسا لنمو الكلام الحقيقى ، أى أنه من الناحية الكيفية لارتقاء اللغة وتطورها لدى الطفل يمكن أن نلاحظ أن خلال السنة الأولى يكون قد بدأت عملية اكتساب النظام الصوتى Phonological وارتقاؤها لديه ، وهى

= تسب لجنيها أى إزعاج حتى ولو كان صغيرا هينا بحسب ظن الآخرين ، وليت الأبناء يقدرون ذلك للأمهات ١١٤

إنه فى لحظة الميلاد يهجر كل هذا ليجد صخب الصاخين ، ولفظ اللاغطين ، وهويل المحيطين ، وصراخ المجاورين ونظرات الحاقدين . . إنه يترك مكانا بالوصف المتقدم وأعظم فى الوصف مما تقدم ، ليجد درجات حرارة غير مسبوقة له أن عايشها ، وضغطا جويما غير مالوف له أن مارس فيه حياته ، ومجاهدة بنفسه وبكل طاقاته أن يتنفس جرعة هواء ملوثة فيها زاد حياته ، وكأنه بالفطرة الإلهية يعلم أنه نزل إلى الدنيا ليكابد فيها مصيرا مجهولا ، ويصارع فيها كل خصم عنيد عتيق ، إنه نزل إلى الدنيا وكأنه قد علم فطرة رب العالمين ﴿قَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [البلد] . . ولم لا . . وهل الرحم الجديد . . رحم الدنيا إلا مكان تجلى فيه صفات الحسة والانحطاط والتضاؤل والحقارة والضعف ، أو ليس لفظ الدنيا قد جاء من الدنو أو من الدنائة !! إن الصرخة الأولى أحوالها من وجهة نظرى لكل ما تقدم أو يزيد .

مرحلة تشير إلى بروز القواعد التي يتم من خلالها تركيب الأصوات في تتابعات قابلة للنطق في اللغة ، وربط هذه التتابعات في وحدات أكبر منها .

على أننا هنا يجب أن نفرق بين مستويين من الأصوات التي يتعامل معها الطفل عند اكتساب اللغة : المستوى الأول : الأصوات التي ينتجها الطفل ، وتمثل الأصوات التي ينتجها الطفل والتي تكون مصاحبة لشعور الطفل بالراحة أو عدم الراحة ، كإصداره لأصوات تشبه الهديل أو الضحكات الخافتة في حالة الراحة واللذة ، أو إصداره للصرخات والبكاء في حالة الجوع أو الألم أو البلب .

فالطفل في الأسابيع الأولى من حياته يستطيع أن يحدث أصواتا بشكل آلي لا إرادي نتيجة للعديد من الدوافع ، وتعتبر هذه الأشكال الصوتية الصادرة عن الطفل المادة الأولية الخام التي ينحت منها الطفل أصوات الحروف المختلفة وتمتد هذه المرحلة لدى بعض العلماء حتى الشهر الرابع ، ويذهب هؤلاء العلماء إلى أنه بداية من الشهر الخامس من حياة الطفل تبدأ هذه الأصوات في أخذ معنى آخر ، فبعد أن كانت هذه الأصوات خلال الشهور الأربعة الأولى تصدر بصورة آلية لا إرادية ، فإن هذه الأصوات تبدأ بداية من الشهر الخامس في إحداث تأثيرات نفسية في نفس الطفل نتيجة لتكرار هذه الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه . ونرى أن إحداث تأثيرات نفسية في نفس الطفل لا يحدث نتيجة لتكرار هذه الأصوات فقط ، إنما تحدث هذه التأثيرات الإيجابية في نفسية الطفل نتيجة لتدعيم وتعزيز الطفل عند إصداره لهذه الأصوات ، إذ إنه من المعروف بدهشة أن الاستجابات التي تترك أثرا إيجابيا أو مريحا يميل الفرد إلى تكرارها فالطفل الذي ينطق الشكل الصوتي « ما » أو « دا » ويكرره سوف يستج عنه شكل صوتي أكبر هو « ماما » أو « دادا » وهي أصوات سوف تلقى تعزيزا من الأم والأب ، وهو ما يجعل الطفل يميل لتكرارها .

ورغم أن الطفل في نهاية سته الأولى يكون قد بدأ في إنتاج بعض المجموعات الصوتية - كتلك التي أوردناها وغيرها - إلا أن هذه المجموعات الصوتية لا تعدى حدود أو مواصفات اللغة الوسيطة سواء في شكلها أو في مدلولها ، فهي لغة تساعد الطفل على تحقيق وظيفتين رئيسيتين : الوظيفة التواصلية التي بموجبها يرفض ، ويطلب ، ويشير ... إلخ ، والوظيفة المرجعية التي يحدد عن طريقها الموضوعات والأحداث ، لتتسم هذه المرحلة بإنتاج الكلمات المنفصلة التي توّله إلى مرحلة إنتاج الكلمات في سلاسل متصلة ذات معنى ، إذ سوف يؤدي هذا التكرار إلى « ماما » و « دادا » وهو ما

سوف يؤدي بالتبعية إلى فرحة الوالدين ، الأمر الذى سوف يجعلهم منفرجى الأسارير ومبتسمى الثغر ومشرحى الصدر ، وسوف يقومون بحمل الطفل وتقليله مما يؤدي إلى تدعيم هذا السلوك لدى الطفل فيميل إلى تكراره ومن ثم يحدث الاكتساب ويتولد المعنى .

أما المستوى الثانى من الأصوات فهى الأصوات التى يسمعها الطفل والتى تعد ذات أهمية فى اكتساب ونحو اللغة لديه ، فالأطفال أثناء مرورهم بعملية الاكتساب يتعلمون التعرف على أصوات لغتهم ، وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التمييز بين الأصوات البشرية ، والأصوات الأخرى ، وبعد ذلك عليهم اكتشاف الاختلافات بين الأصوات البشرية ، وأخيرا عليهم تحديد تلك الأصوات الهامة للغة التى يكتسبونها ، وما هى الأصوات التى يمكن أن تتألف وتركب معا ، هنالك ، يمكن القول بأن الطفل فى هذه المرحلة أصبح قادرا على ضم الأصوات التى يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص فى النطق ، فيتمثل أنواع التلفظ التى يتمثل فيها كل من « الوحدات الصغرى للكلام Phonemes » و « البناء الصوتى Morphemes » وفى هذه المرحلة تنشأ دعائم أشباه المفاهيم .

وفى خلال السنة الأولى من حياة الطفل نجد أن تطور النمو اللغوى لديه يتضمن قدرا يبلغ نصف الوحدات الرئيسية وبعض وحدات الكلمات البسيطة ، كما أن أول الأصوات التى تصدر عن الرضيع تكون انعكاسية فى أساسها ، أى تأتى انعكاسا لبعض الأفعال والحركات التى يأتياها الطفل مثل التنفس والبلع والفواق (الزغطة) . ألا يكون الطفل فى هذه المرحلة قد تعلم بعد أصواتا محددة يعبر بها عن حاجات محددة إلا فى حدود ضيقة جدا ، وتكون المناغاة بذلك والأصوات التى تمثل مضمونها ليست إلا نشاطا يلهو به الطفل ، أى لا يستخدم الطفل أصوات المناغاة باعتبارها أداة من أدوات الاتصال ، وإن بقيت فائدة الطفل مناغاة تتمثل فى تدريب الجهاز الصوتى للطفل ، ومن هنا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك دلالة ما يصدره من أصوات خلال الشهور الأولى من حياته ، ثم يبدأ فى النصف الثانى من العام فى إدراك دلالة بعض الأصوات بالنسبة له .

ولقد تساءل العلماء : لماذا ينادى الأطفال لأنفسهم رغم أنه لا يكون هناك من

يستجيب لأصواتهم ؟

و لمعتقد فى أن الإجابة على هذا السؤال تتمثل فى أن إدراك الطفل لما يصدره من أصوات هو الذى يبنهه ويدفعه إلى ريادة التصويت ، وقد ذهب العلماء إلى أن الطفل لا يدرك بالفعل حقيقة الأصوات الصادرة عنه خلال الشهرين الأولين بعكس إدراكه لحقيقة الأصوات فى النصف الثانى من العام الأول ، وقد دللوا على صدق ذلك من أنه قد لوحظ أن الأصوات الصادرة من طفل أصم الأبوين بالصمم والكم لا تختلف عن الأصوات الصادرة من الرضع الأسوياء خلال الشهرين الأولين من حياتهم ، وهو ما يشير بجلاء- وكما سبق وقلنا آنفا- إلى أن الأصوات المبكرة ما هى إلا نتيجة لنشاط تلقائى صادر عن الجهاز التنفسى والصوتى للطفل .

وقد لوحظ من خلال نتائج البحوث التى أجريت على ملاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل ، أنه ينتقل من النطق ببعض أصوات اللغة إلى بعض الأصوات الأخرى ، وأن أول أصوات اللغة ظهورا هى أصوات اللغة المتحركة ثم يليها الأصوات الساكنة ، وأن أول أصوات حروف اللغة المتحركة ظهورا هو صوت حرف الالف بكل نغماته الصوتية: مفتوحة ، ومضمومة ، ومكسورة ، وأن أول أصوات حروف اللغة الساكنة ظهورا فى لغة الطفل هى أصوات حروف الشفة ، وأول حروف الشفة ظهورا هو صوت حرف الميم ، وصوت حرف الباء .

وقد يتساءل القارئ : وما السبب فى ظهور حروف الحركة قبل ظهور الحروف الساكنة فى لغة الطفل المبكرة ؟ ثم يثار تساؤل آخر : وما السبب فى أن أصوات حروف الشفة هى أول أصوات الحروف الساكنة ظهورا فى لغة الطفل مثل صوت حرف الميم والباء ؟

وفى إجابتنا على هذين التساولين فإنه يمكن تفسير ذلك كما يلى :

إن السبب فى ظهور أصوات الحروف المتحركة لدى الطفل قبل ظهور أصوات الحروف الساكنة ؛ هو أن أصوات الحروف المتحركة - الالف والواو والياء فى اللغة العربية هوائية يساعد فى خروجها لدى الطفل مبكرا حركات تنفسه السريعة ، فضلا عن أن أصوات هذه الحروف لا تحتاج إلى تأزر عضلى عصبى دقيق لإنتاجها ، أما بقية أصوات حروف اللغة وهى أصوات الحروف الساكنة فإن معظمها لا تعتمد فى إنتاجها على دفعات الهواء المصاحبة لعملية تنفس الطفل ، فضلا عن أصوات هذه الحروف تحتاج إلى تأزر عضلى عصبى .

أما بتفسيرنا لسبق الطفل فى إنتاج أصوات حروف الشفة من أصوات الحروف الساكنة قبل غيرها ، وخاصة أصوات حرفى الباء والميم ، إنما يتأتى من وجهة نظرنا فى أن الشفتين تعدان من أجزاء جهاز حركة والصوت اللتين تتلقيان تدريجا مبكرا ، فالطفل أثناء ممارسته لعملية الرضاعة بالمص إنما يؤدى إلى تقوية عضلات الشفتين مما يجعلهما أكثر مرونة وأكثر تأزرا من بقية عضلات جهاز حركة الصوت لدى الطفل ، كما أن صوت حرف الميم والباء فضلا عن أنهما من أصوات حروف الشفة ، إلا أنهما يفرقان عن بقية أصوات الحروف الساكنة الأخرى فى أن أصواتهما تلقى تعزيزا وتدعيجا منذ اللحظات الأولى لإخراجهما لأنهما يكونان إذا أتيا موصولان بالمد ، للفظين من أحب الالفاظ إلى الوالدين ، فالميم وصلا بالفتح الممدود يخرج شيها بلفظ «ماما» وخاصة إذا حدث تكرار تلقائى لصوتين متعاقبين للميم . والأمـر كذلك بالنسبة للباء وهو ما يبعث على راحة الوالدين وانفراج أسأريهما وابتسأمتهما، بل وقد يصل التدعيم للطفل إلى ضمه إلى صدرهما وتقيله وهى استجابات تبعث على الراحة والسرور لدى الطفل، مما يجعله يميل إلى تكرارها أملا فى الحصول على المزيد من الراحة .

وقد وجد من نتائج البحوث التى أجريت على ملاحظة نمو سلوك اللغة لدى الطفل استكمالا لما تم ذكره ، أن ٩٠ ٪ من أصوات الحروف الصحيحة المبكرة التى تصدر عن الرضيع تتميز بأنها حلقية Glottals مثل الهاء والوقفات ، ولكن هذه الأصوات لا تؤلف عند نهاية السنة الأولى إلا حوالى ٣٠ ٪ من الحروف الصحيحة عند الرضيع ، وأما الأصوات الشفوية ، والأصوات التى تشترك فيها الشفة والألسان ، والأصوات التى تصدر من خلف الأسنان فلا تكاد توجد فى جعبة المولود الجديد ، ولكنها تصبح بعد ذلك سائدة وكثيرة الانتشار خلال السنة الأولى ، ويرى بعض الباحثين أنه بتمام السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح يمتلك محصولا لغويا يتمثل فى حوالى ٤ كلمات ، ثم يزداد محصوله من مفردات اللغة زيادة مطردة وسريعة بزيادة واضطراد نموه حتى قيل أنه بتمام السنة السادسة يكون الطفل قد أصبح لديه ما يربو على ٣٠٠ كلمة .

ونحن نرى أن نتائج البحوث الواردة فى هذا الإطار يجب ألا تؤخذ مأخذ الوثوق والتصديق المطلق ، وذلك لأن نتائج البحوث فى هذا الجانب تمثل رسدا للغة الطفل فى أحقاب زمنية تمتد من الخمسينيات إلى السبعينيات من القرن العشرين ، وهى فترات زمنية كانت محكومة بضوابط ثقافية وإعلامية تتناسب وطبيعة هذه الفترة الزمنية .

وفي خلال السنة الثانية من نمو الطفل تنمو حصيلته من الوحدات الصوتية الأساسية .

فالطفل خلال العام الأول من نموه يستطيع أن يأتي بشماني عشرة وحدة صوتية ، وفي نهاية السنة الثانية يستطيع أن يأتي بخمس وعشرين وحدة صوتية ، وهو ما يجعل الطفل في نهاية السنة الأولى من العمر قادرا على عدد من الكلمات تتراوح من ثلاث إلى أربع كلمات ، وعند مستوى سنة ونصف يكون متوسط عدد الكلمات لديه عشرين كلمة تقريبا ، وعندما يبلغ الطفل سنتين يرتفع هذا الرقم ارتفاعا شديدا ، حيث يصل إلى حوالي ٢٠٠ كلمة تقريبا ، وهنا يمكن أن نلاحظ أن تحصيل المفردات اللغوية يكون بطيئا في مرحلة الارتقاء المعرفي « الحسي - الحركي » وفقا لنظرية جان بياجيه .

وبعد أن يكتسب الطفل مجموعة من الأصوات ويتمكن منها تبدأ مرحلة ثانية من مراحل نمو اكتساب اللغة لديه وهي مرحلة اكتساب التراكيب اللغوية والتعبيرات اللفظية التي تتضمن أكثر من كلمة للتعبير عما يريد ، لتبدأ مرحلة اكتساب ونمو التراكيب لدى الطفل باستخدام الكلمة التي تقوم مقام الجملة أو التعبير اللفظية الكبيرة التي يتبعها الكبار - فالطفل يبدأ في السنة الأولى من نموه أو قبلها بقليل ببعض من الأشهر - لاحظ أنه توجد فروق بين الأطفال - في التعبير عما يريد مستخدما كلمة واحدة تقوم مقام الجملة وهي ما يمكن تسميتها مرحلة « الكلمة - الجملة » Word - Sentence .

فالطفل في هذه المرحلة عندما يريد أن يعبر عن حاجة يتغلبها لا يقول : « أريد كذا . » بل يلجأ إلى استخدام كلمة واحدة تعبر عن مراده ، فهو إذا أراد أن يأكل تجده يقول : « أكل » أو يقول : « مم » Mum وكأن لفته تعوزه أو لا تسعفه أن يقول : « أنا عاود أكل » ، وإذا أراد أن يشكو من صديقه أو أخيه الذي ضربه تجده يقول : « ضربني » لتقوم هذه الكلمة مقام الجملة « فلان ضربني » .

وفي الفترة من ١٨ شهرا إلى ٢٤ شهرا - أي من سنة ونصف إلى سنتين - يبدأ الأطفال في تركيب الكلمات للتعبير عما يريدون ، وغالبا ما تكون تعبيراتهم اللغوية يشيع فيها استخدام كلمتين معا .

كما تنمو قدرته اللغوية حيث يبدأ في استخدام الكلمات على أساس من الفهم ، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر ، ويصبح كلامه مفهوما ، أي أن اللغة في هذه المرحلة من تطور نمو الطفل تقوم بوظيفتها الأساسية في الاتصال والفهم .

على أننا يجب أن نلاحظ أن التطور في نمو اللغة لدى الطفل لا يتم بمعزل عن جوانب النمو الأخرى لديه ، والنمو اللغوي يتأثر سلبا وإيجابا بنمو الطفل في جميع

النواحي الاجتماعية والانفعالية والعقلية والجسمية والفيولوجية ، كما أن نمو اللغة يؤثر أيضا في نمو جميع هذه النواحي ، فالعلاقة بين جميع مكونات الشخصية تقوم على مبدأ التفاعل والتكامل ، ففي خلال المرحلة الحسية الحركية هذه (من الميلاد حتى سنتين) يعتمد النمو على التوافق مع البيئة ، لأن النمو عند جان يياجي هو نوع من التوافق مع البيئة وأن تطور نمو قدرة الطفل على التوافق مع البيئة ما هو إلا دالة طردية تدل على التطور والتقدم في النمو .

وخلال هذه المرحلة فإن عمليات التوافق تعتمد على الخبرات الحسية والحركية المباشرة للبيئة ولا يكون للكلمات أو الرموز إلا دور ضئيل في تفاعل الطفل مع البيئة ، أى أن النمو العقلى فى العامين الأولين من حياة الطفل هو نمو حسى حركى ، وأن هذه المرحلة من مراحل النمو تتابع فى عدة مراحل ثمانية فرعية تعتمد فى مجملها على الأفعال المنعكسة والإرجاعات الدورية ، ففي هذه المرحلة يسيطر على النشاط العقلى عند الطفل ذلك التآزر بين الأفعال البسيطة وبين الإدراكات الحسية والأفعال الحركية ، لتكون فعالية النشاط الحسى الحركى عند الطفل مؤشرا هاما على زيادة النمو العقلى لديه فى المراحل التالية ، ويتمثل هذا الاضطراب أو الزيادة فى النمو خلال العام الثانى من عمر الطفل فى تعلم مقومات السلوك العقلى الذى يركز على عمليات ترميز الأشياء والظواهر والمواقف ، حيث يبدأ فى تعلم استخدام الرموز اللغوية كتمثيلات عقلية تحمل محل الأشياء ، وهو ما يعد مظهرا أساسيا من مظاهر النمو العقلى لديه ، لتأخذ بعد ذلك عملياته العقلية كالتذكر والتفكير وغيرها طابعها الرمزي وما ينطوى عليه ذلك من تطور واضح فى نمو الطفل ؛ أى أن الطفل بزيادة ترميزه للأشياء والأحداث واستخدامه للغة يزداد نموه العقلى ، فستتم لديه القدرة على التذكر والاحتفاظ ، وهنا يمكن القول بأن الطفل قد أصبح لديه نمو مضطرب للأشياء ورموز اللغة ؛ لأن الإدراك ما هو إلا تأويل وتفسير المدرك الخارجى ووسيلة الطفل فى هذه اللغة .

ونوه هنا ، إلى أن هناك نوعين من التغيرات التى تطرأ على نمو الطفل خلال سنتيه الأوليين وتؤثر على نمو اللغة لديه ، ألا وهما :

- 1- الخبرة بالاطعمة الصلبة التى تنبه عمليات المضغ وتدريب عضلات الفك ، إذ بزيادة نمو الطفل تبدأ عملية المضغ فى الزيادة وتتناقص فى المقابل عملية الرضاعة والامتصاص Sucking Pads ، الأمر الذى يؤدي إلى عدم استعمال وسائد عضلات الامتصاص الموجودة فى خدى الطفل فيترتب على ذلك تغيير فى شكل التجويف الفمى .

٢- التسنين : كذلك تنمو للرضيع أسنان أمامية يكون عددها فى العادة أربع علما وأربع سفلى فى نهاية السنة الأولى ، مما يؤدى إلى تكوين جدار أمامى جديد فى التجويف الفمى وإلى إمكان التلفظ بالأصوات الصحيحة التى تخرج من بين الأسنان أو من ورائها.

ولا يفوتنا- ونحن نذكر للقارئ بأن قدرة الطفل على التذكر فى هذه المرحلة تبدأ فى التزايد- أن ننبه إلى شيئين مهمين :

الأول : هو أن زيادة قدرة الطفل على التذكر فى هذه المرحلة تفيد بأن الطفل تزداد لديه القدرة على الاحتفاظ بالمدخلات اللغوية والتى تكون كلها حسية وترتبط بأشياء عيانية ، أى أن الطفل يبدأ فى إتمام قاموسه اللغوى ، لكنه قد لوحظ وجود بعض الأخطاء الفادحة فى أسلوب نقل المدلول اللفظى للشيء إلى الطفل ، إذ غالبا ما تعتمد الأمهات والمربيات فى دور الحضانه إلى تسمية الأشياء الموجودة للطفل فى البيئة تسمية محرفة أو مبتورة أو ناقصة ؛ فينقلها الطفل إلى قاموس لغته ويخزنها محرفة أو مبتورة أو ناقصة ، فبعض الأمهات والمربيات- إن لم يكن كلهن- يقمن مثلا بلفظ بعض الكلمات الصعبة للطفل بغير حقيقتها اللغوية، كأن يشير الطفل سائلا عن التليفزيون فتقوم الأم أو المربية قائلة : هنا « زيون » حاذقة بذلك جزءا من الكلمة ؛ فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة التى نطقها الأم أو المربية ، أو أن تقوم الأم أو المربية بقلب حروف الكلمات التى تعبر عن الأشياء فى البيئة فيقوم الطفل بتخزينها على الحالة الخاطئة التى نطق بها ، فإذا ما شب الطفل وقويت ملكاته وازدادت قدراته وجد أن أسماء الأشياء التى سبق وأن تعلمها بصورة ما لا تنطق أسماؤها بنفس الصورة التى تعلمها من قبل ، هنالك يودى إلى صراع معرفى ، كان الطفل يحجز عنه لو أحسنا تربيته .

أما الشيء الثانى :إذا كان من مظاهر النمو العقلى لدى الطفل هو زيادة قدرته على التذكر ، فإن ذلك لا يعنى مطلقا قدرته على التعبير ، أو بصورة أخرى أن زيادة قدرة الطفل على التذكر ليس معناها زيادة قدرة الطفل على التعبير بنفس القدر ، واعتقاد البعض بأن زيادة قدرة الطفل على التذكر تعنى زيادة مساوية لديه على القدرة على التعبير ، فإنه زعم خاطئ يوقع الكثير من الأمهات والمربيات فى أخطاء فادحة أثناء تربية الطفل فى هذه المرحلة ، إذ غالبا ما تعتمد الأم وهى تصطحب ابنها معها وهى تسير فى الشارع أو الأماكن العامة إلى الرد على تساؤلات ابنها المتكررة عن أسماء الأشياء التى

يرأها ، والأم تحببه عما يسأل التي سأل عنها الطفل أكثر من مرة وأجابته ، فإذا بها تجد الطفل صامتا غير قادر على الإجابة ، فتشعر الأم بخيبة أمل في ابنها الذي أوجع رأسها في غدوها ورواحها عن اسم هذا الشيء ، ثم إذا بها تسأله فلا يجيبها .

كما أن لنقص القدرة على التعبير لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحلة واحدة فتجده مثلا يقول « أطوشة » إذا أراد أن يقول قطعة وحشة .

ونحن هنا نشير إلى أن زيادة قدرة الفرد على الاحتفاظ في مرحلة الطفولة تكون أكبر بكثير عن قدرته على التعبير فلا يجب على الأم أو المربية أن تسأم التكرار والإعادة، ولا عليها أن تسأم أيضا من عدم قدرة الطفل على الإجابة، وفي هذا نجد بعض الكتاب يشيرون إلى ما يدل على ذلك ، فهم يشيرون إلى أن حصيلة الطفل من المفردات والكلمات التي يستطيع أن ينطقها (الكلمات الإيجابية) تبدأ في الظهور عند نهاية السنة الأولى وذلك من خلال تسمية الأشياء أو الأفعال البسيطة (لبن ، أكل ، ماما، أروح) وفي بداية السنة الثانية ورغم زيادة حصيلته اللغوية بسبب الخبرة ، إلا أنه عادة ما يقوم باستخدام الكلمة لتقوم مقام الجملة ، فهو قد يشير إلى الكوب إذا أراد أن يشرب اللبن ليقول « لبن » كما أنه لنقص القدرة على التعبير لديه قد يصل الكلمات ببعضها البعض لينطقها وحلة واحدة .

ثانياً: نمو اللغة وإدراكها في مرحلة ما قبل المفاهيم: The Pre- Con Ceptual Phase :

تسمى هذه المرحلة في بعض الكتابات بمرحلة التفكير غير المنطقي Non Logical Thinking Phase وهي تمتد من السنة الثانية حتى نهاية السنة الرابعة تقريبا . وفي هذه المرحلة يمكن أن نلاحظ أن لغة الطفل فيها وقد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا من ناحية شكلها ومغزاها .

فمن ناحية شكل اللغة Language Form نجد أن الطفل بدأت تنمو لديه القدرة على اكتشاف القواعد التي يعتمد عليها النظام الصوتي للغة ، فيتعلم شكل أو نهايات الكلمات التي تشير إلى صيغة الجمع ، أو أي أنواع أخرى من المزج Combination بين البناءات الصوتية ، وتبدأ المهارات الخاصة بإنشاء التراكيب لديهم وذلك عندما يستطيع في هذه المرحلة أن يضع كلمتين معا ، كما يكتب قواعد التراكيب وذلك عن طريق الاستماع إلى مواضع الكلمات وإلى تنغيم intonations الراشدين .

كما نجد الطفل فى هذه المرحلة يستخدم جملا تتضمن أكثر من كلمة يعبر عما يريد ، وإن ظلت لغته تختلف من هذه الزاوية ، عن لغة الكبار فى العديد من الزوايا ، ولعل من أهم هذه الاختلافات :

١- أن الأطفال يستطيعون أن يلاحظوا بعض الملامح الخاصة بسلوك اللغة ، إلا أنهم يستخدمون هذه الملامح لتكوين نسق من التأليف خاص بهم يختلف فى بعض جنباته عما يستخدمه الراشدون ، وهو الأمر الذى يفرض ضرورة احتكاكهم أكثر بالراشدين ، بقية تنمية قدرتهم على اكتساب العديد من طرق التوليف والدمج بين أصوات اللغة لتكون أكثر قرىبا من الملامح اللغوية لدى الراشدين ؛ وهذا يبرز بالطبع أهمية حاجة الطفل لأن يفهمه أشخاص آخرون متنوعون ، لأن الطفل إذا اقتصر على مخاطبة الام أو أخيه التوأم فإنه قد يتأخر إلى مستوى لغة الطفل الحاضن Baby Language .

٢- يستطيع الأطفال إنشاء التراكيب القصيرة مع استخدامها للتعبير عن أكثر من معنى ، ففى هذه المرحلة تبدأ مرحلة اكتساب التراكيب - حيث يستطيع الطفل وضع كلمتين معا ليحبر عن ما يريد ، ويستطيع الطفل بعد انتهاء عامه الثانى من أن يحبر عن أفكاره فى جمل قصيرة بسيطة ، وتكون تعبيراتهم هذه قصيرة ومختصرة ومن صناعتهم وليست تقليدا للكبار ، حيث تتميز لغة الطفل بمستويات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية تختلف عن اللغة التى يستخدمها الكبار فيما بينهم .

ولعل من أوجه هذا الاختلاف أن الطفل غالبا ما يستخدم جملة بعينها للتعبير عن أشياء مختلفة معتمدا فى ذلك على السياق ، كما أن تراكيبهم اللغوية عادة ما تكون قصيرة ، فإذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل عمره ٢٨ شهرا (ستين وأربعة أشهر) ، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه ٣٨ شهرا (ثلاث سنوات وشهرين) ، فسنلاحظ أن هناك تغييرا كبيرا لحق بلغة الطفل فى هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول وتعقيد كلام الطفل Utterance ، كما يمكن ملاحظة أن لغة الأطفال الصغار التى يعبرون بها عما يريدون تتسم بحذف الكلمات الوظيفية أو ما يسمى بكلمات الوظيفة Functional

Words مثل: الـ، وعلى، وفى و... إلخ. ويعتمد على استخدام الكلمات التى لها معنى فقط، والتى يطلق عليها كلمات المضمون، وبالتالي فكلام الأطفال فى هذه المراحل المبكرة يسمى بالكلام التلغرافى Telegraphic Speech.

وباستمرار نمو الطفل وارتقائه فإنه يستطيع فى عامه الثالث من استعمال جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات، ثم تزداد قدرته على تكوين الجمل حتى يتمكن فى سن الرابعة والنصف من استعمال جمل تتكون الواحدة منها من أربع مفردات أو ست، وتنمو قدرة الطفل على استعمال الجمل المركبة تبعاً لدرجة ذكائه ومستواه الاجتماعى.

ويشير أحرشواو (١٩٩٣) إلى مظهر ارتقائى آخر فى لغة الطفل يوضح طبيعة نمو اكتساب اللغة وإنتاجها لديه حين يقول: إن تعبيرات الإضافة، والأسئلة المفتوحة مثل: ماذا، أين، لماذا، تظهر فى وقت متأخر لدى الطفل فالأطفال متأخراً يستطيعون صياغة الأسئلة بصورة صحيحة، والأطفال فى سنواتهم المبكرة يستطيعون استخدام كلمات الاستفهام (ماذا، ليه، أين، فين... إلخ)، لكن دون أن يقوموا بإجراء التعديلات اللازمة للجمل لتصبح جملة استفهامية، كذلك عند استخدام النفى، حيث إن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة النفى «ما» أو «لم» بجوار جملة خبرية مثبتة، كما يتضح بالتدرج قدرة الأطفال على استخدام وفهم جمل المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول، وهكذا تسير عملية اكتساب نمو التراكيب حتى بعد دخول المدرسة.

ولقد تساءل علماء نفس اللغة عن كيفية إنشاء الطفل لقواعد النحو الأولية، وقد كان مبعث تساؤلهم هذا، هو أنهم أثناء ملاحظة سلوك اللغة لدى الأطفال على اختلاف بيئاتهم وثقافتهم يستخدمون بعض صور الجمع بصورة صحيحة دون أن يتعلموها أو يكونوا قد خبروها من غيرهم، ومن هذه الملاحظات أن الطفل قد يعلمه أبوه مثلاً أثناء المداعبة كلمة قلم وهو يشير إليه، فإذا أحضر إليه والده قلمين، أو مجموعة من الأقلام وسأله عما يراه فسرعان ما يجد طفله دون تعلم يقول قلمان، وأقلام، أو قلمه (بكسر القاف والميم) أو أن يستخدم الطفل لغة قريبة من هذا يشير فيها إلى ما يدلل عن اختلاف ما.

ولقد تساءل العلماء أيضا تساؤلات قريبة من التساؤل الأول فى محاولة منهم لاستجلاء بعض جوانب الغموض فى هذا الجانب ، إذ ذهبوا يتساءلون :

هل انتقل الطفل من تراكيب الكلمة الواحدة إلى تراكيب الكلمات المتعددة يمثل مؤشرا على تمكنه من بعض القواعد التركيبية الأولية ؟

ولقد شكلت الإجابة على مثل هذا التساؤل محور أبحاث عديدة يوجز أليرون Oleron (١٩٧٩) أهم خلاصاتها فى الوقائع التالية :

- ١- يعبر الطفل فى سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة كاملة .
- ٢- إن القواعد النحوية المعقدة محل لدى الطفل بالتدرج محل القواعد النحوية الأولية .
- ٣- غالبا ما يعمم الطفل المقاطع اللغوية التى اكتسبها داخل أوضاع مقامية معينة على الأوضاع المقامية الجديدة .
- ٤- عادة ما ينشئ الطفل علاقات ترابطية بين الكلمات التى يسمعا ، وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليد الصدفة ، بل هى نتيجة طبيعية للتعلم السياقى الذى يسهل عملية إنتاج الملفوظات أو الجمل الأولية .
- ٥- بداية ظهور النشاط الرمضى فى إدراكه اللغوى وإن ظل أسير الخصائص الفيزيقية للأشياء .

خلصنا من قبل إلى أنه رغم زيادة حصيلة الطفل من مفردات اللغة ، وخاصة المفردات الإيجابية مثلها ، إلا أن الطفل ما زال يعتمد على النشاط الرمضى بصورة قليلة جدا ، فإدراك الطفل الواصل بين الشئ واسمه لا يقوم على المعنى أو التمثيل الرمضى اللغوى للشئ ولكنه يقوم فى أساسه على ربط اسم الشئ فى حد ذاته بخصائصه الفيزيقية ، أى أن النشاط الرمضى فى مرحلة الذكاء الحسى يجعل الطفل يدرك الأشياء فى ضوء خصائصها الفيزيقية لا على أساس معناها الرمضى ، فيبرونه اللبن يدركها على أنها شئ ذو لون وشكل محدد ، لكن إدراكه لها على أنها رمز للطعام لا يكون قد أخذ مكانه بصورة ثابتة ومستقرة فى إدراكات الطفل الرمزية ، وإن كان مثل هذا الأمر يكون قد نحى نحو الثبات فى إدراكاته بالمعنى الرمضى فى السنة الثانية .

أما طبيعة إدراكات الطفل فى مرحلة ما قبل المفاهيم فإننا نلاحظ فيها بداية النشاط الرمزى بصورة أكبر عن مرحلة النمو الحسى الحركى ، إذ نجد فى هذه المرحلة أن استجابات الطفل على الإجمال لا تكون قائمة على الخصائص الفيزيائية للمثير وحدها ، وإنما تكون ولأول مرة قائمة على معنى المثير إلى حد كبير ، كما تكون التغيرات الرئيسة التى تطرأ خلال المراحل التالية من نمو الطفل وإدراكاته عند يياجه تتركز فى أن الطفل يزداد وتزداد لديه القدرة على أن يتناول مشاكله من خلال الرموز والفكر ، أى يصبح إدراكه أكثر نضجاً ، وعلى هذا ، فإنه كلما تقدم الطفل فى العمر ، لاحظنا أن استجاباته تتقدم هى الأخرى فى نضجها ، فتصبح استجابات غير أميرة بما تعلمه عليه خبراته الحسية الحاضرة المباشرة وفى ضوء خصائصها الفيزيائية فحسب ولكن تبدأ المثيرات خلال مرحلة ما قبل المفاهيم فى اكتساب المعانى أيضا .

فطفل الثالثة قد يستخدم كلمة «كلب» لترمز إلى كل حيوان ذات أربعة أرجل ، أو كلمة سيارة لترمز لكل عربة لها أربع عجلات ، وقد وصف هانز فيرنر Heinz Werner أحد علماء النفس المهتمين بتكوين أفكار الطفل ولغته هذا النوع من الاستخدام للغة الذى نجده عند طفل الثالثة بأنه غير متمايز وتاليفى -Undifferentiated and Syncretic ، فالطفل يستخدم الكلمة أو شبه الجملة (أو التعبير اللغوى) Phrase لترمز إلى مزيج أو مركب من عدة أفكار ، فهو قد يستخدم كلمة أكل ليشير إلى الطعام ، أو إلى عملية تناول الطعام ، أو إلى تغذية الأم للطفل ، وباردياد النضج يصبح استخدام الكلمات وإدراكه لما تشير إليه هذه الكلمات متمايزاً ، حتى أن الكلمة أو شبه الجملة والتعبيرة اللغوية لا تشير إلا إلى شىء أو واقعة محددة ، فلذا وصلنا إلى سن الخامسة يصبح التمايز فى استخدام الكلمات وإدراكه لما تعنيه ناضجاً إلى حد كبير فهى - أى ألفاظ ومفاهيم اللغة - قد أصبحت تستخدم بنفس التحديد الذى تتميز به لغة الكبار ، وإن بقيت إلى حد ما متأثرة بالخصائص الفيزيائية للمثيرات ، وأن قدرته تزداد ليصبح إدراكه للأشياء قائماً على المعنى ، فإن ذلك لا يعنى بأى حال من الأحوال ، ولا على أى نحو من الأنحاء أن النشاط الرمزى والإدراك القائم على المعنى للمثيرات قد أصبح شبيهاً بما لدى الكبار ، بل ما زالت لغته تختلف عن لغة الكبار فى العديد من النقاط لعل من أهمها :

١- أن الطفل في هذه المرحلة من النمو المعرفي لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى ، فإمازال إدراكه للأشياء ودلالاتها ناقصا وإن ظل قائما في جزء منه على المعنى ، كما أن المفاهيم اللفظية للأطفال في هذه المرحلة يعوزها عمومية المفاهيم الحقيقية ، فالطفل مثلا تجده يعرف أباه ، ويسميه بابا ، ولكنه إذا رأى رجلا يلبس مثل أبيه فسرعان ما يناديه بابا ، ومن هنا يمكن القول : رغم أن الأطفال والكبار يستخدمون لغة شبيهة ببعضها ، إلا أنه مازالت ألفاظ لغة الأطفال تقوم على التصور السابق .

٢- والطفل في هذه المرحلة يعوزه في البداية استخدام المفاهيم Concepts وبخاصة مفهوم الفئة ، ومفهوم علاقة العضوية في فئة معينة ، ولذلك يتميز التفكير في هذه المرحلة بأنه في منزلة متوسطة بين مفهوم الشيء (هذه المنضدة مثلا) ومفهوم الفئة (المناضد ذات الأربعة أرجل) وهذا ما يسميه بياجيه « ما قبل المفهوم » ويتميز بأنه نوع من التفكير يختلف عن التفكير الاستنباطي deductive من العام إلى الخاص ، والتفكير الاستقرائي inductive من الخاص إلى العام ، وهو نوع من التفكير يقوم على استخدام قياس التماثل analogy أو التشابه الجزئي ، وهو ما يؤدي إلى نتائج خاطئة في بعض الأحيان ، وهو ما تجده منعكسا في لغة الطفل ، باعتبار أن اللغة مظهر التفكير .

٣- أن لغة الطفل في هذه المرحلة مازالت تتسم بالتمركز حول الذات فالطفل في سن الثالثة من عمره يستخدم لغته لتوصيل خبراته الخاصة في إطار يتصف بالتمركز حول ذاته ، مثال ذلك « الحساء ساخن » يفهم منها الطفل أن الحساء الخاص به ساخن (تمركز حول الذات) ، أي أنه ما زال عاجزا عن إدراك أن هذه العبارة يمكن إطلاقها على كل حساء .

ويعتقد فيجوتسكي أن اللغة خلال السنوات القلائل الأولى من عمر الطفل وحتى بلوغه سن السابعة تقوم بتنفيذ وظيفتين رئيسيتين: الوظيفة الأولى : وهي وظيفة داخلية تتمثل في مراقبة وتوجيه الأفكار الداخلية ، أما الوظيفة الثانية: فهي وظيفة خارجية والتي تتمثل في توصيل نتائج التفكير إلى الآخرين ، ولكن لأن الطفل غير قادر على

التمييز بين هاتين الوظيفتين ، أى أنه غير قادر على الفصل بين ما هو شخصى وما هو اجتماعى ، تبرز لديه ظاهره الكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech حيث يتكلم الطفل بصوت مسموع عن أفعاله وخططه الداخلية بدون تمييز بين الكلام مع نفسه والكلام الاجتماعى مع الآخرين ، كما أنه لا يستطيع أن يعبر بلغة تفصل ذاته عن ذات الآخرين .

إذن ، فالسلوك اللغوى لطفل هذه المرحلة يتصف بالمتمركز حول الذات ، كما سبق وذكرنا ، ومعنى التمركز حول الذات أن الطفل لا يتحرى معرفة من يتحدث إليه . أو إذا كان هناك من يستمع له ، فهو يتكلم لنفسه وقد يقوم به حينئذ وهو لا يحاول أن يضع نفسه بحيث يراه السامع ، بل وقد يبدو على الأطفال فى بداية هذه المرحلة أن أحدهم يتحدث إلى الآخر ، أى أن بينهما نوع من الاتصال ، إلا أن حديثهما فى واقع الأمر لا يقوم على التفاعل ، إننا إذا تأملنا ما يحدث نجد أن كلا منهما يتحدث عن شيء مختلف ، إن الذى يمكن ملاحظته بجلاء مما هو مسطور فى التراث النفسى للأطفال هو :

- إن الأطفال فى مراحل حياتهم الأولى أشد تأثرا فى أفكارهم ولغتهم وأعمالهم بمركزية الذات منا نحن الكبار ، وأنهم أقل تبادلا لأفكارهم ولغتهم وأعمالهم بعضهم مع بعض فيما بينهم إذا ما قورنوا بالكبار فيما بينهم ، فإن اجتماع بعضهم ظهر لنا أنهم يتحدثون فيما بينهم عما يعملون أكثر مما نفعل نحن ، لكنهم فى حقيقة الأمر لا يتحدثون فى الأغلب لأنفسهم ، أما نحن الكبار فعلى العكس من ذلك .

- إن الأطفال فى عمر أربع سنوات وخمسة أشهر ، وكذلك من هم فى عمر ست سنوات وخمسة أشهر إذا نظرتهم فى مواقف اللعب الحر نجدهم يتحدثون مع بعضهم البعض دون انقطاع ، إلا أنه فى حقيقة الأمر ما يحدث نجهده عكس ذلك ، فالحق إن المرء إذا رأى جماعات من الأطفال يعملون أو يلعبون مع بعضهم البعض فإنك تسمع منهم ضجيجا ولفظا ، إذ يتكلمون جميعا فى وقت واحد ولا يراعى فيه المتحدث وجهة نظر المستمع ولا حتى ينتظر الرد عليه .

ويزيادة عمر الطفل تبدأ مركزية الذات فى اللغة تقل تدريجيا ليصبح حديثه شبيها إلى حد كبير جدا بالكبار ، ففى دراسة أجراها نبيل جابر (١٩٨٧) حول مركزية الذات فى لغة الطفل فقد أشارت نتائجها إلى انخفاض نسبة الحديث المركزى الذات فى لغة الطفل بزيادة العمر ، فالأطفال الذين كانت أعمارهم أربع سنوات وخمسة أشهر كانت نسبة الحديث المركزى الذاتى فى لغتهم ٧٠,٦ ٪ بينما تناقصت هذه النسبة لتصل إلى ٥٤,٣ ٪ لدى الأطفال الذين كانت أعمارهم خمس سنوات وأربعة أشهر ، بينما وصلت هذه النسبة إلى ٣٣,٧ ٪ لدى الأطفال من عمر ست سنوات وخمسة أشهر ، ثم تضاعفت هذه النسبة بعد ذلك لتصل ١,٣ ٪ لدى الأطفال من عمر سبع سنوات وخمس أشهر .

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات جان بياجيه فى هذا الإطار ، وإن بقيت هناك اختلافات فى بعض الجوانب عن نتائج دراسات جان بياجيه وذلك لوجود العديد من الاختلافات التى تخص العوامل الحضارية والبيئية التى يعيش فيها الطفل المصرى عن تلك التى يعايشها طفل المجتمعات الأجنبية، ففى دراسة أجراها بياجيه تمت ملاحظة عشرين طفلا بين الثانية وسن الحادية عشرة خلال فترة النشاط الحر فى معهد روسو بسويسرا ، كما تم تسجيل كل ما صدر عنهم من تلفظ فثنين من تحليل هذه البيانات أنه كلما نما الأطفال وتقدم بهم العمر أصبح حديثهم أقل تمركزا حول الذات وأكثر حظا من الاتجاه الاجتماعى .

كما تفيد مركزية الذات فى لغة الطفل فى بعض جنباتها أن الطفل لا يستطيع موامة لغته لتناسب الآخرين ، فالطفل لا تختلف لغته حين يكون وحده عن لغته مع وجود الآخرين أطفالا كانوا أو كبارا ، ولا يذل جهدا فى نقل أفكاره لغيره ، وذلك كما يشير جان بياجيه ، وتتناقص بالطبع نسبة الكلام المتمركز حول الذات مع زيادة التفاعل الاجتماعى فى لغته بحيث تصبح مفهومة منه .

إن الطفل بالطبع فى مرحلة التمرکز حول الذات والتى قد تلوم حتى سن الخامسة أو السادسة يجد أنه من الصعب عليه أن يضع نفسه فى مكان شخص آخر ، فهو لا يستطيع أن يأخذ فى الاعتبار وجهة نظر طفل أو راشد آخر ، كما أن كلامه يكشف عن قلة اهتمامه بفهم الآخرين له ، والأطفال فى سن الثانية والنصف قد يبدو عليهم أن أحدهم يتحدث إلى الآخر - كما سبق وقلنا - إلا أن كلامهم لا يكون فى الواقع قائما

على التبادل ، ويذكر أحد المؤلفين مؤكداً ذلك حيث يقول : إن للمحادثة بين طفل في الثالثة والنصف من العمر ورفيق من رفاق اللعب حين التقيا ذات صباح ، قالت الأولى « أختي تحتفل اليوم بعيد ميلادها » ، فأجابت الثانية « لقد بلل كلبى الفراش الليلة الماضية » .

ولعل من أحد عوامل تخلى الطفل عن تمرّكه حول ذاته فى لغته وإدراكاته بالإضافة لما ذكرناه - زيادة العمر ، والخبرة ، والتفاعل الاجتماعى - هو قيام الطفل باستمرار بتقييم ذاته وإعادة تقييم إدراكه لبيئته ، وإن كان جان بياجيه ذاته ذهب إلى أن ذلك يحدث ليس لتقييم الطفل لذاته وإعادة تقييم إدراكه لبيئته ، إذ ذهب إلى أن ذلك يحدث لنمو العمليات النفسية لديه ، وكذلك نمو استعداداته للتخلى عن ذاتيته ، الأمر الذى يسمح بتشكيل إدراك أكثر دقة ، وبالتالي استخدام أكثر تمثيلاً للغة- إلا أن الصورة الحسية لإدراكاته تظل هى الغالبة ، أى أنها لا تشبه إدراك الكبير للشيء ومعناه ، لكن يبقى وكما يشير جون كونيغ وآخرون (١٩٨٧) أن التغير من التمرّك حول الذات فى كلام الطفل ولغته إلى الكلام المتمركز حول المجتمع يعكس إلى حد ما تزايد الصفة الاجتماعية عند الطفل ، وذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل أدرك أن الحديث المتجه وجهة اجتماعية يلقي الإثابة عدداً أكبر من المرات وبدرجة أقوى ، ويفرض على الآخرين أن يلتفتوا إليه بخلاف الحديث المتمركز حول الذات الذى قد يشجع الأطفال على التخلى عنه وبذلك يصبح أقل وضوحاً ويزودا .

وتظهر خاصية التمرّك حول الذات فى لغة الطفل وتفكيره إذا ما بدأنا تعليمه بعض المفاهيم الدينية ، وخاصة أهمها وأشملها وأكملها والذى عادة ما نبدأ فى تعليمه لأطفالنا ، ألا وهو لفظ الجلالة ، الله رب العالمين ، إذ إنه غالباً ما يقارن ربنا بنفسه وقوته ويضفى على رب العالمين صفات من صفاته ، فالطفل فى هذه المرحلة لا تكون المفاهيم لديه قد اكتملت كما أسلفنا ، ومن ثم نجده يقول : أنا أكبر أم ربنا ؟ أو يقول مثلاً أنا الذى أغلب ولا ربنا ؟ وهكذا نجد مفهوم الأنا للمعبر عن التمرّك حول الذات واضحاً فالطفل يقيس على الأنا ويدور حولها فى إدراك المفاهيم الدينية .

فالطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يفهم النظام الأعم للمعنى الذى تدل عليه المفاهيم فى عالم الكبار ؛ ولذلك ، ورغم أن الأطفال والكبار يكادون يتشابهون فيما يستخدمونه من لغة إلا أنه لا يوجد إطار واحد لاتصالهم ، إذ إن تفكير الطفل ما زال

يتم بدرجة كبيرة من التصور السابق ، وإنه ما زال يخلط فى تفكيره ولغته بين الالانا واللائنا ، وبذلك يجد نفسه فى نقطة الوسط من هذا العالم الذى يبدأ فى الوجود ، وما سبق يعد أمرا طبيعيا لأن التمرکز حول الذات هو اصطلاح يستخدم ليدلل على حالة عدم التمييز فى الإدراك ، كما أن مخططات الاستيعاب لدى الطفل ما زالت حسية عيانية فى أدق معانيها ولم تمل إلى النضج والاستيعاب التجريدى للخبرات والمفاهيم البيئية والاجتماعية لدى الأطفال فى هذه المرحلة فأساس أى سلوك للطفل فى هذه المرحلة إنما يتركز على الافتقار إلى التمييز بين الطفل نفسه وبيئته .

تطور إدراك المعنى؛

قبل أن نعرض هنا لاكتساب دلالة الالفاظ واكتساب معانيها لدى الطفل ومراحل ارتفاعه فى هذا الجانب ، دعنا نساءل بعد عرضنا لمرحلة نمو اكتساب التراكيب لديه ، هل اللغة تقتصر على حشد من الكلمات فى ترتيب وترتيب متماسك ؟ وبمعنى آخر: هل يمكن أن تكون اللغة قيمة إذا كانت التراكيب المنتجة منها غير ذات معنى ولا تؤدي إلى دلالة بعينها ؟

إن تأصيلنا لهذا الجانب وإجابتنا عليه ليمثل منطقاً عقلياً فى فهم بعض من طبيعة اللغة ، إذ ما قيمة اللغة وتراكيبها حتى ولو كانت صحيحة نحويًا ولا تؤدي إلى معنى محدد .

إن اللغة ليست جمعا عشوائيا للكلمات حتى ولو أحكم الترتيب والترتيب ، لأن الجملة أو التركيب اللغوى قد يكون صحيحا نحويًا أو قواعديًا ، إلا أنه مع ذلك يبقى عديم المعنى ، وهذا كما نجلده واضحا فى الجمل الفاسدة ، وذلك كما يقال فى اللغة العربية عند سيويه عند بيانه للجمل وأنواعها ، فمن الجمل الفاسدة (صحيحة التركيب عديمة المعنى) عنده « رأيت محمدا غدا وسأراه أمس » فرغم أن الجملة صحيحة من ناحية التركيب إلا أنه لا معنى لها ، وهو ما يجعلنا نؤكد القول إجمالا بأن هناك علاقة تبادلية تقوم على التفاعل والتكامل بين التركيب اللغوى والمعنى اللغوى ، إذ لا يعمل التركيب اللغوى ، ومعنى التركيب اللغوى كل منهما بمعزل عن الآخر ، وأن كلا منهما يؤثر فى كفاءة الآخر ، فالعنى يعد أصل كل تركيب لغوى ، والتركيب اللغوى يعد

مظهر المعنى وبناءه السطحي سواء كان ذلك البناء بناء سمعياً أو كتابياً ، وأن كلا منهما يؤثر في الآخر بصورة ما .

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد من فهم معاني تراكيب اللغة ، فهناك العديد من العوامل الأخرى التى تختلف من نظرية إلى أخرى ويعتبرونها ذات تأثير فى فهم ونمو اكتساب المعنى ، إذ يشير مان وآخرون Mann et al (١٩٨٩) إلى أن هناك العديد من المتغيرات المعجمية Lexical والتى تعمل بالتوازي والتبادل مع عملية نظم وتحليل التركيب اللغوى والمعنى فى آن واحد ، من هذه المتغيرات عملية تحليل البنية الصوتية phonological structure parsing بما تتضمنه من إلامعات (هاديات) النظم prosodic cues واللحن Melodic أو ما يسمى بالنغمة pitch والفروق فى سعة Amplitude أو أمد Duration نطق الكلمات منفردة ، والوقفات Pauses بين الكلمات ، وهى متغيرات تعد بمثابة معين يساعد المستمع على اكتساب المعنى والبنية النحوية أو التركيبية Grammatical Structure للجمل والمبارات وذلك من خلال ما توفره هذه المتغيرات للمستمع من معرفة بفئة الكلمات Word Class ، والحدود الفاصلة بين وداخل الجمل والمبارات ، وهى متغيرات تمثل جوانب قصور لدى بعض الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم Learning Disabilities ، ومن هنا ، ونظرا للعلاقة التبادلية المتفاعلة بين نمو اكتساب النواحي الصوتية ونمو اكتساب النواحي الخاصة بالتراكيب اللغوية فإن اللغة لا يتحقق اكتسابها ونموها لدى الطفل إلا باكتساب المعنى ، وفى ذلك يشير جمعة يوسف (١٩٩٠) إلى هذا المعنى حين يقول :

« لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط ، وإنما يمتد لاكتساب للمعنى ، فكما ينبغي أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحوياً يجب أن تكون ذات معنى ، كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معاني الجمل ، فالمعرفة بالمفردة ليست كافية ويستخدم الأطفال أنواعاً متعددة من المعلومات لجمل الجمل ذات معنى » .

لعل ما ذكر سابقاً يشير بجلاء فى أحد جوانب ما يشير إليه حقيقة ذا أهمية ، ألا وهى أن جميع نظم اللغة السابقة صوتية أو تركيبية أو دلالية إنما تنمو مع بعضها البعض

متآثرة متعاضدة متفاعلة متكاملة ، ولا يفهم من ترتيبها فى العرض والكتابة أن هذه المراحل - تنمو تصاعديا وطبقا للترتيب السابق ذكره ، إنما يجب أن يفهم القارئ أن ما ذكرناه مرتبطا على هذا النسق إنما يأتى مقيدا بحتميات السرد والكتابة والدراسة فقط .

فمن ناحية المعنى واكتسابه يؤكد العلماء على أن الأطفال جميعا على اختلاف ألسنتهم وبيئاتهم وثقافتهم يقومون فى بداية حياتهم المبكرة على استخدام كلمة واحدة للتعبير عن عدة أشياء يوجد بينها تشابه ما ، كما أنهم يستعملون الكلمة الواحدة للتعبير عن جملة بأكملها أو حتى عدة جمل ؛ ولهذا نجد علما مثل ماكنيل (١٩٦٥) فى باب مراحل اكتساب التمثيلات الدلالية يقسم مراحل اكتساب المعنى لدى الطفل إلى ثلاث مراحل ، وهى :

المرحلة الأولى : وتتعلق بقاموس أحادى التعبير ، والثانية : تخص قاموس الجمل ، والثالثة : ترتبط بقاموس الكلمات .

فخلال المرحلة الأولى لا يمكن الحديث عن الانفصال التام بين التركيب والدلالة ، إذ إن الكلمة الواحدة تستعمل للتعبير عن دلالة جملة بأكملها أو عدة جمل ، وكما سبق وذكرنا - وهو شيء شبيه بالقاموس أحادى التعبير ، وهو غالبا ما يرهق ذاكرة الطفل بفعل غموضه الكبير الناتج من ناحية عن التعبير بكلمة واحدة عن دلالة جملة أو أكثر ، والتعبير من ناحية أخرى عن الكلمة نفسها بعدة مدخل معجمية .

إذا ، فانتقال الطفل من القاموس الأحادى التعبير إلى قاموس الجمل فإنه يستمر فى اختزان المعلومات والأخبار (أى المعنى) وإن كان ما يختزنه ينقصه التمايز والاستقلال ، حيث إن تعريف جملة معينة لا علاقة له بالتعريفات المتعلقة بالجمل الأخرى ، إلا أنه مع ظهور قاموس الكلمات الذى يشكل الصيغة الجديدة لقاموس الجمل . يبدأ لديه تكوين قاموس ثنائى ثم ثلاثى الاتجاهات ، هنالك يصبح نظام السمات الدلالية أو المعانى للطفل قريب الشبه من ذلك الذى لمجده عند الراشد .

وإذا كانت العلامات الأولى على تكون وبناء قاموس الكلمات تتحد فى نظر ماكنيل (١٩٧٠) فى الفترة النمائية المتسدة من ٢٨ شهرا إلى ٣٠ شهرا تقريبا ، فإن زيادة هذا القاموس وتوسعه يتحقق بفعل أسلوبين ثنائيين : الأول : هو النمو العرضى الذى تشكل فيه الكلمة جزءا من قاموس الطفل رغم عدم استكمال الكلمة واشتمالها

على كل السمات الدلالية كما هو موجود لدى الكبار ، فهذا النمو يتعلق إذن بتنظيم وإثراء السمات والمعاني الدلالية التي سبق للطفل أن اكتسبها ، أما الأسلوب الثاني : فهو النمو الرأسى والذي تحظى بموجبه جميع السمات الدلالية للكلمة بمكانة محددة فى قاموس الطفل .

ونوه هنا استكمالا وتوضيحا لما ذكرناه ، إلى أن الطفل يبدأ فى اكتساب المعانى فى الإطار السابق ذكره مبتدأ من المعانى الحسية إلى أن ينتقل إلى اكتساب المعانى المجردة فى مرحلة نمو متأخرة ، كما أنه لا تميز لديه بسهولة وجود نقطة تمثل مرجعية ثابتة يتم القياس عليها فى التفريق والتمييز بين المفاهيم أو معانى الكلمات المتضادة ، فالطفل مثلا فى سن الثالثة لا يختلف لديه معنى قبل عن بعد ، ولا أمس عن اليوم أو غدا ، كما أنه قد تستوى لديه معانى الكلمات المختلفة ، فكلمات مثل : كثير ، وكبير ، وطويل قد تكون ذات معان واحدة ، وقليل ، وصغير ، وقصير ، فهو لا يستطيع الفصل بين المعانى فضلا تاما ، وكما سبق أن ذكرنا ، إذ لم تميز لديه السمات الدلالية للكلمات وهذا ما نجده ظاهرا فى مرحلة القاموس اأحادى الاتجاه عند مكتبل ، رد على ذلك ، أنه لا يستطيع أن يفصل فضلا تاما بين معانى الكلمات المتضادة من قبيل : سيئ / حسن ، طويل / قصير ، جميل / قبيح .

ويرى بعض الباحثين أن معانى الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورة ذهنية ثابتة ، أو مفاهيم مستقرة عن الأشياء والأحداث التى تشير إليها هذه الكلمات ، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء فى غيابه ، أو يعبر عن شيء غير محدد . فالطفل إذا لا يكتسب معانى الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التى ترتبط بها هذه الكلمات أولا . وبعبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك الشيء الذى يراه مرة بعد مرة ، أو الحدث الذى يختبره مرة بعد أخرى ، فهو عندما يتحقق لديه ذلك يكون قد أدرك (مفهوم دوام الشيء) ، أو أدرك أن ما يذكره هو أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) ، وتصبح الكلمات فى النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما نقصده عندما نتكلم عن المعنى .

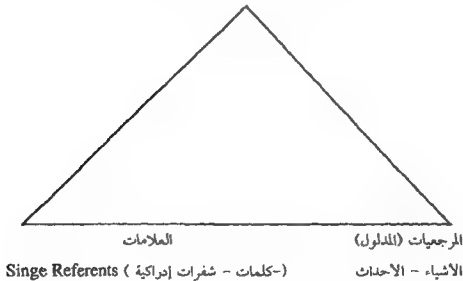
فلكى يفهم الطفل المعنى فلا بد أن يعرف ما تشير إليه الكلمات فى الواقع الحقيقى Real World ، وكيف ترتبط هذه الكلمات ببعضها البعض هرميا Hierarchically ؛ لأن الكلمة كما يشير كيمبسون Lempson (١٩٧٩) تمثل أكثر من عنصر معجمى

Lexem ، والعنصر المعجمي له صور تنتظم في نموذج معجمي خاص به ، وتربطه بالانصاف المعجمية الاخرى شبكة علاقات خاصة بالمعنى تمثل في التصافات An- tonyms ، والمتراافات Homonyms ، والتصنيفات التحتية والفوقية Hyponyms للعنصر المعجمي في علاقته بالعناصر المعجمية الاخرى ، وكذلك المكونات الدلالية المتعددة التي تمثل محمولات هذا العنصر المعجمي Predicates ودلالته ، فعملية اكتساب المعنى والوصول إلى تحليلاته بوعي تام يشير إلى تعقيد عقلي يتطلب العديد من العمليات النفسية التي بواسطتها يفهم القارئ العلاقات التصورية بين عناصر أو مكونات الجملة . بناء تمثيلات لهذه العلاقات .

وطبقا للنظرية السيماتية Smantic Theory فإن فهم المعنى وتمثيله يتوقف على عدة عوامل يمكن تلخيصها في:

- ١- المعرفة الخاصة بالمرجمات أو المدلولات Referents إذ إنه طبقا لنظريات المرجع Theries Regerence أن الشيء الواحد له أسماء كثيرة ، وكل اسم له أشياء كثيرة ، وأن الذي يتوسط الشيء والاسم هو المعنى ، والذي يتمثل في الخبرة المدركة للأشياء والأحداث في سياق ما ، وهو ما يوضحه نموذج أو جدين وريتشاردز Ogden & Richards الموضح في الشكل التالي :

الدلالة (المعنى) (Referenece (Meaning



(شكل ٤-١) نموذج المعنى لـ أوجد بين وريتشاردز

ويشير أحمد الرقاعى غنيم (١٩٩١) إلى أن هذا النموذج يكشف عن وجود علاقة نيابة بين المرجعيات (المدلول) ، والإشارات والعلامات ، كما أنه توجد علاقة دلالة بين المرجعيات (المدلول) ، وهى علاقة غير مباشرة يتوسطها المعنى المتولد فى ذهن القارئ وهو ما يأتى عن طريق التعليم .

٢- المعرفة الخاصة بالضمائر وانعكاساتها .

٣- المعرفة الخاصة بالسياق المدرك ، أو يمكن إدراكه من خلال السياق .

٤- المعرفة الخاصة بمعانى الكلمات .

٥- المعرفة السيكلوجية بالمدرک ومعرفة خصائصه المميزة عن شبيهه .

٦- التضمينات النشطة لربط ما هو بالنص مع ما هو مخزون بالذاكرة طويلة المدى وذلك فى حالة الوصول إلى المعنى من النصوص المقروءة .

وبما تقدم فإنه يمكن القول بأن اكتساب المعنى ونموه يمثل أكثر جوانب اكتساب اللغة غموضاً وذلك لما للمعنى من موضوع مركزي فى اللغة ، كما أنه غاية وأصل التركيب اللغوى فضلاً عن أن هناك أنواع متعددة للمعنى .

ثالثاً: مرحلة التفكير الحسى Intuitive Thought Phase أو مرحلة التفكير

غير المنطقى؛

تمتد هذه المرحلة من السنة الرابعة حتى السنة السابعة ؛ وهى مرحلة تقع معظمها فى مرحلة التفكير غير المنطقى ، إذ ما زالت طبيعة العمليات المعرفية لديه وروافد تفكيره ولغته تستقى من واقع إدراكاته التى تعد غير متميزة بصورة ثابتة ومستقرة ، وتعتمد فى مجملها على الخططات الحسية ، ومن ثم فإن الطفل بواقعه هذا لا يستطيع أن يضع حدوداً فاصلة بين المفاهيم رغم أن العمليات المعرفية لديه أصبحت أكثر ارتقاء عنها لدى طفل المرحلة السابقة وخاصة فى السنوات الأولى من هذه المرحلة .

فرغم ازدياد نضج الطفل ، وتوافر مزيد من تراكم الخبرة وارتقاء عمليات الاستيعاب والتمثيل والمواءمة ، إلا أن طبيعة تفكير الطفل ، ومن ثم لغته تظل غير مختلفة اختلافاً واضحاً وبيناً عن طبيعة تفكير الطفل ولغته فى مرحلة التفكير قبل المفاهيم ، أو ما يسمى بمرحلة التفكير التصورى ، فالعلاقة عنده فى الفهم ما زالت

أحادية الجانب وخاصة في عمر يتراوح من ثلاث إلى خمس سنوات ، كما أنه ما زال التمرکز حول الذات في تفكير ولغة الطفل قائما ، فالطفل في سن يتراوح من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات يستطيع أن يفهم أن لديه أخا هو (س) ولكنه ينكر أن (س) لديه أخ . فالعلاقة عنده من جانب واحد وما زال التمرکز حول الذات قائما - كما أسلفنا القول ، إنه ما زال لا يستطيع أن يدرك ذاته كأحد موضوعات البيئة ، وما زالت لغة الطفل تحمل طابع التمرکز حول الذات ، أى أنه لا يستطيع مواءمتها مع حلول الآخرين .

ونحن نرى أن بقاء خاصية التمرکز حول الذات في تفكير ولغة الطفل لا يفيد أن هناك تغيرا قد حدث لدى الأطفال في هذا العمر في تفكيرهم ولغتهم ، بل إن ذلك يفيد أن هناك ارتقاء نوعيا قد حدث لدى هؤلاء الأطفال في تفكيرهم ولغتهم ، وذلك لاتساع دائرة الاهتمام الاجتماعى لديهم ، وزيادة احتكاكهم ومشاركتهم الاجتماعية بالآخرين سواء كان هؤلاء الآخرون صغارا أو كبارا ، وفى هذا الإطار يشير هنرى وماير (١٩٨١) إلى أن أهم ما يصاحب مرحلة السن من ٤ - ٧ سنوات هو اتساع الاهتمام الاجتماعى للأطفال بالعالم من حولهم ، وأن احتكاكهم المتكرر بالآخرين يقلل بالضرورة من ذاتية الطفل ويزيد من مشاركتهم الاجتماعية ، وأن الأطفال فى هذه المرحلة يبدأون فى استخدام كلمات فى تفكيرهم ، وهو ما يشير إلى أن اللغة الحية المتمثلة فى كلمات صامته أصبحت مادة التفكير ومحتواه ، كما أن زيادة الاهتمام والمشاركة الاجتماعية يخفف من تمرکز هذه الكلمات حول الذات ، وهو ما يشير فى بعض جنبات الحديث الداخلى وكذا الخارجى لدى هؤلاء الأطفال إلى نقص خاصية التمرکز حول الذات فى لغة الأطفال وتفكيرهم وانحيازهم قليلا نحو اللا أنا .

فاتساع عالم الطفل يكشف أن الكلام أداة هامة فى الانتماء الاجتماعى ، ويدفعه ذلك إلى إتقان الكلام ، وكذلك يتعلم أن الصور البسيطة من الاتصال مثل الصراخ والإيماءات ليست مقبولة اجتماعيا فيعطيه هذا حافزا إضافيا لتحسين قدرته على الكلام .

إن مثل هذا الاحتكاك الاجتماعى واتساع دائرة الطفل الاجتماعية يكسبه العديد من المفردات وتزداد حصيلته اللغوية ، ويرتقى بالطبع إدراكه للمعاني التى يمكن أن تفهم من الكلمات التى تعلمها ، إلا أننا يجب ألا نتوهم بأن قدرته على الفهم والاستيعاب

تساوى قدرته على التعبير والاستخدام الأمثل للكلمات كما تشير المعايير الحقيقية للكلمات ، فما زال الطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يعبر باستخدام اللغة . مفردات ومعاني استخدامها دقيقا ، وهو ما يجعلنا دائما ننبه المربين والوالدين إلى فهم هذه الحقيقة فى لغة الأطفال وتفكيرهم ، لأن اعتقاد المربين والوالدين بأن القدرة على التعبير لدى الأطفال تتساوى مع قدرته على الفهم والاستيعاب سوف تجعلهم يطلبون من الأطفال أداء أدوار لغوية لا تسعفهم قدرتهم التعبيرية على أدائها ، الأمر الذى سوف يسبب لهؤلاء الأطفال العديد من المشكلات النفسية التى نحن وهم فى غنى عنها

إن حقيقة ثراء لغة الطفل وخاصة فى نهاية هذه المرحلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحض للعديد من العوامل التى ذكرناها من قبل ، لكن انخفاض أو عدم تساوى قدرته على التعبير مع زيادة هذه الحصيلة أمر لا يمكن إنكاره أو دحضه أيضا ، فقد استقر التراث النفسى على ذلك وأكد عليه العديد من المؤلفين والمهتمين بالأطفال ، فقد أوضح البحث التفصيلى الذى أجراه تمبلين Templin أنه فيما يتصل بمهارات التلفظ مثلا ، أن الطفل بزيادة العمر تزداد حصيلته وتنمو قدرته على التلفظ الصحيح نموا ملحوظا ، إذ لوحظ أن الطفل فى عمر ثلاث سنوات لا يزال يقع فى ٥٠٪ من الأخطاء ، بينما نجده فى خمس سنوات يقترب من بلوغ مستوى النضج فى التلفظ ، وفى عمر ثمانى سنوات يكون دقيقا فى ٩٠٪ من مرات أدائه ، ويتأخر فى هذا البنون سنة عن البنات ، كما يتأخر أبناء الطبقة العاملة عن أبناء الطبقة المتوسطة عاما ، كما تشير آمال صادق وأبو حطب (١٩٩٠) إلى أن الأطفال فى هذا العمر يتفوق فهمهم للكلمات على استعمالهم لها ، فالطفل يعرف معانى كلمات كثيرة بطريقة غامضة ويمكنه أن يفهمها عندما تستخدم الكلمة فى ارتباطها بكلمات أخرى ، ولكنه لا يعرف تلك المعانى بحيث يمكن استخدامها بنفسه .

إلا أن اللغة عند هذا المستوى تخدم أغراضا ثلاثة ، أولها : أنها أداة للتفكير الحدسى ، تستخدم لتعكس على حدث ، ولتبرزه فى المستقبل ، وحديثه مع النفس فى هذه المرحلة ظاهرة مألوفة ، وتوصف عامة بأنها مرحلة التفكير بصوت عال ، وثانيها : أن الكلام يظل مبدئيا وسيلة اتصال أنانى ، مع تشبيهه بأنه أقوى عملياتها التكيفية ، وأن الكلام قاصر على القليل من التعبيرات الخطائية ، والمجاذلات ليست سوى صراعات لتوكيدات مضادة بدون أن تتضمن فهما وبدون وجود دافع لتخطى أى نقص

فى الفهم ، وتصبح المجادلات الشفوية حادة وذلك لأن الكلمات تقبل بسهولة كأنها أفكار وأفعال ، فالطفل قد ييكنى لانه وصف بأنه « أخرس » وذلك لأنه يشعر بأن وصفه بالأخرس سيجعله فعلا أخرس ، وأخيرا : فإن الكلام وسيلة اتصال اجتماعية بالمعنى التلاؤمى ، وهو يستخدم - أى كلام - كوسيلة لفهم البيئة الخارجية والتكيف معها ، والمحادثة هى امتداد للتفكير بصوت عال ، وتبرز الأفكار الفردية فى المستوى الاجتماعى وتشجع على التعبيرات الجماعية ، وفى السنوات الأولى من هذه المرحلة ، يشمل الكلام « مونولوج اجتماعى » شبيه باللعب المتوازى ، ويفيد الكلام كإثارة متبادلة للفعل أكثر مما هو وسيلة لتبادل الرسائل والأفكار .

وفى سن السادسة يكون الطفل لديه القدرة على التحكم فى كل أنواع أبنية الجمل ويبدأ تزايد طول الجملة بتزايد العمر .

رابعا ، مرحلة العمليات الخسوسة :

وتسمى مرحلة (التفكير المنطقى) - أو مرحلة التفكير المتصل بالمفاهيم والمدرجات الكلية Concrete Operation

تمتد هذه المرحلة من سن سبع سنوات إلى الحادية عشر ، وهو ما يمكن أن نسميها مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة إذا ما أردنا سنة على الفترة الزمنية السابقة ، وهى مرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما :

أ- مرحلة الطفولة المتوسطة كما سبق وقلنا وتمتد من سن ست إلى تسع سنوات .

ب- مرحلة الطفولة المتأخرة وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة .

كما يمكننا تسمية هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقى العيانى وما يسبقها ، ونظرا لأهمية هذه المرحلة - مرحلة التعليم الابتدائى - فلإننا سوف نذهب هنا إلى تفصيل حول طبيعة هذه المرحلة قبل أن نتدارك سويا طبيعة نمو وإدراك اللغة والمفاهيم الدينية لدى أطفال هذه المرحلة .

فطبقا لتقسيمات جان بياجيه وتعريفه للتفكير المنطقى يمكننا أن نلاحظ بسهولة أن مرحلة التعليم الابتدائى تتضمن مرحلة التفكير المنطقى ، وهى مرحلة حاسمة فى حياة الطفل ونموه من كافة الزوايا والأنحاء جسمية أو معرفية أو لغوية أو انفعالية ، إذ يذهب

يبايجيه من زاوية التفكير المنطقي واعتمادا عليه أساسا للتقسيم إلى تقسيم مراحل نمو الطفل من هذه الزاوية إلى مرحلتين رئيسيتين ، وتنقسم كل مرحلة بدورها إلى مرحلتين فرعيتين ، أما المرحلتان الرئيستان فهما :

١- مرحلة التفكير غير المنطقي أو مرحلة التفكير قبل الإجرائية Prelogical or Pre- operational Period

وهي مرحلة تمتد من الميلاد حتى السابعة ، وهذه المرحلة تنقسم بدورها إلى مرحلتين فرعيتين هما :

أ- المرحلة الحسية الحركية Sensory Motor Period وهي مرحلة - وكما سبق أن ذكرنا تبدأ من الميلاد حتى الثانية .

ب- مرحلة التفكير التصوري أو مرحلة ما قبل العمليات Pre- operational or representational Period .

٢- مرحلة التفكير المنطقي أو مرحلة العمليات Logical or operational Period .

وتتد هذه المرحلة حتى السنوات المتقدمة من العمر ، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين فرعيتين ، وهما :

أ- مرحلة التفكير العياني أو مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة Concret . operation

وتتد هذه المرحلة من السابعة حتى الحادية عشر، أي أنها تمتد لتشمل مرحلة التعليم الابتدائي تقريبا .

ب- مرحلة التفكير الشكلي أو مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation .

وتتد هذه المرحلة من الحادية عشرة إلى ما بعد ذلك من سنوات العمر .

ولأننا فيما تقدم قد سطرنا عن نمو إدراك مفاهيم اللغة في المرحلتين الفرعيتين السابقتين اللتين تنطويان تحت المرحلة الرئيسة الأولى ، فإننا الآن سوف نعمل على دراسة طبيعة نمو إدراك اللغة في مرحلة التفكير المنطقي ، ولأن الأمر كذلك ، فإن ذلك يتطلب منا عرضا ولو قصيرا لطبيعة التفكير في مرحلة العمليات بقسميها العياني والشكلي حتى

يتسنى لنا: فهما دقيقا وواضحا لطبيعة نمو وإدراك اللغة فى هاتين المرحلتين ، وفيما يلى عرض مختصر لطبيعة تفكير الطفل فى مرحلة التفكير العيانى .

رغم أن جان بياجيه قد حدد ربط ظهور التفكير المنطقى ببداية مرحلة العمليات بقسميها العيانى والشكلى ، إلا أن التأمل كتابات جان بياجيه لا يجد توضيحا يشير إلى المقصود بالتفكير المنطقى ، وفى هذا الإطار نجد ليلى كرم (١٩٨٨) تتساءل أيضا هذا التساؤل : ما المقصود بالتفكير المنطقى عند جان بياجيه ؟ وهل يقع هذا التفكير فى مرحلتى العمليات بقسميها؟

وتبدى تحليلا قيما فى مقال لها بعنوان خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه تشير فيه إلى أنها لم تعثر على إجابة محددة وقاطعة للتساؤل السابق ، كما أن قاموس المصطلحات الخاصة بجان بياجيه الذى وضعه انثويارو لا يحتوى على تعريف لهذا المفهوم ، إلا أن هناك عدة مؤشرات تساعد فى الإجابة على التساؤلين السابقين لحل أهمها :

أ- يدمج بياجيه فى بعض كتاباته المرحلة الأولى والثانية من مراحل التطور العقلى التى حددها ، أى المرحلة الحسية - الحركية ومرحلة التفكير التصورى أو ما قبل العمليات معا ويتحدث عن تلك الحقبة على أنها حقبة التفكير غير المنطقى ، أو حقبة ما قبل العمليات ، بينما يتحدث عن المرحلتين الأخيرتين معا بوصفهما حقبة العمليات المنطقية ، ويعنى ذلك أن بياجيه يعود فيقسم التطور المعرفى إلى حقتين عريضتين هما: حقبة التفكير غير المنطقى أو قبل المنطقى ، التى تضم المرحلة الأولى والثانية من مراحل التطور العقلى ، وحقبة التفكير المنطقى أو التفكير عند مستوى العمليات التى تضم مرحلتى العمليات العيانية والشكلية ، أى أننا نلاحظ أن بياجيه قد جعل ظهور عملية التفكير المنطقى من بداية سن دخول الطفل المدرسة .

ب- أن الكتاب الذى وضعه بياجيه وإنهلدير (١٩٥٨) والذى خصصه لبيان ومعالجة تطور التفكير المنطقى لنجله وقد انصب أساسا على دراسة وتحديد العمليات العيانية والشكلية والتغيرات التى تصاحب الانتقال من الأولى للثانية .

ج - أن يباحه قد وضع كتابا آخر (١٩٦٤) تحت عنوان النمو المبكر للمنطق عند الطفل ، وبين يباحه فى مقدمته أن الهدف الأساسى للكتاب هو التصدى المباشر والمحدد لتكون العمليات المنطقية البسيطة .

وفى ضوء هذا التحليل تشير لىلى كرم الدين إلى أنه يمكن الاستنتاج بأن التفكير المنطقى عند يباحه يشير فى الأغلب إلى ذلك النوع من التفكير الذى يكون سائدا عند مرحلة عريضة من مراحل النمو العقلى ، وهى مرحلة العمليات المنطقية بقسميها العيانى والشكلى ، وإن كان التفكير المنطقى لا يبلغ صورته الكاملة إلا ببلوغ مرحلة التفكير الشكلى عند يباحه .

ويمكن أن نلاحظ من خلال التحليل القيم السابق ما يلى :

أن التفكير المنطقى هو ذلك النوع من التفكير الذى يقوم على اتباع أسلوب ومنطق الاستدلال والاستنباط فى الانتقال عند مناقشة الوقائع والأحداث من العموم إلى الخصوص ومن الخصوص إلى العموم وصولا إلى نتائج دقيقة ومحددة ، إلا أن التفكير المنطقى فى مرحلة العمليات المحسوسة يختلف عن التفكير المنطقى فى مرحلة العمليات الشكلية فى أن التفكير فى المرحلة الأولى يتطلب خبرة أو وقائع أو أحداث محسوسة ترتبط بالواقع ، أما التفكير فى المرحلة الثانية لا يتطلب مثل ذلك بل يتعدى الخبرة المحسوسة إلى الخبرة المجردة غير المتصلة بالواقع ، كما أنه يتعامل أو يتناول أحداثا ووقائع قد لا تتصل بالواقع الملموس .

وفى ذلك نجد أنه لكى يصبح التفكير المنطقى واقعا ملموسا فلا بد من أن يكون قد تكون لدى الطفل رصيد من العمليات المنطقية التى يقوم على الاستدلال ، وذلك مثل عمليات : قابلية الانعكاس Reversibility والمحافظة أو البقاء Conservation والسلسلة Serialisation فيباحه واتهلدر وزملاؤهما يعتقدون أن نمو الذكاء يستلزم أولا قدرة متزايدة على الاستدلال - كما سبق وقلنا فى التفكير المنطقى - وجمع عوامل عقلية عديدة أو قواعد ضرورية لحل المشكلة (الاستدلال والاستنباط أو التفكير التباعدى والتفكير التقارى عند جليفورد) ، ويتم التوصل إلى المرحلة الأخيرة فى نمو المهارات الاستدلالية فى المراهقة المبكرة (مرحلة التفكير الشكلى) حيث يستطيع الطفل أن يفكر فى الواقع عقليا دون أن يحتاج إلى خبرة محسوسة بالوقائع . وخلال بداية سن دخول

المدرسة تقريبا (مرحلة الطفولة المتوسطة ، أو مرحلة التفكير العياني) كما يرى انهلندر ويواجهه يكتسب جهاز الطفل العقلي عدة إضافات هامة كالقدرة على العودة إلى نقطة البداية في سياق تتابع عكسي (الانعكاسية) ، واكتساب الحوار (لغة) القدرة على التناول المنطقي لأنكاره ، ولأن التفكير واللغة وجهين لعملة واحدة كما يقول اللفظ الدارج ، فإننا هنا لكي نفهم طبيعة نمو إدراك الطفل للغة والمفاهيم الدينية ، فإننا هنا نوضح خصائص التفكير عند مستوى العمليات العيانية والشكلية كما حددها بياجيه وتلخصها ليلي كرم الدين (١٩٨٨) وكتابات أخرى .

افترض بياجيه ، في مختلف كتاباته حول مرحلة العمليات بقسميها أن التنظيم المعرفي للطفل عند مرحلتى التفكير العياني والشكلي يختلف اختلافا جذريا وأساسيا لدى الأطفال في المراحل السابقة على ذلك ، ويرجع السبب في هذا الاختلاف من وجهة نظر بياجيه إلى كون التراكيب المعرفية لدى الطفل الأول تصنف بالثبات والتنظيم والاتساق ، وتكامل وتنسق مع بعضها البعض في نظم معرفية تكون وحدات كلية تامة ومتماسكة وتركيب قوى محدد ، ويطلق بياجيه على الأعمال المعرفية التي تحقق هذا المستوى الخاص بـ اسم العمليات العقلية ، وذلك للتمييز بينها وبين الأفعال التصورية Representational الأخرى التي تتوافر للأطفال في المرحلة السابقة عليها مباشرة ، أى مرحلة ما قبل تتجمع في تراكيب كلية ؛ ولذلك يطلق عليها بياجيه اسم الحدوس Intuitions فظهور ما يسمى بالعمليّة هنا يشير إلى نسق آخر من التفكير يختلف عن طبيعة تفكير الطفل ولغته في المراحل السابقة ، فالعملية بشكل عام توصف بأنها أفعال تصنف بكونها قد استدخلت Internalized ، وتكاملت Integrater مع غيرها من الأفعال لتكون نظاما عامة قابلة للانعكاس .

إن تفكير الطفل - وبالطبع لغته - في مرحلة العمليات العيانية يكشف عن تقدم ملحوظ إذا ما قورن بتفكير الطفل - ولغته في مرحلة ما قبل العمليات ولعل أبرزها ، كما سبق وذكرنا ، وهى : التراكيب المعرفية تتكون من أنساق Systems حالة توازن ، أى أنها تتألف من كليات متماسكة من العمليات القابلة للانعكاس ، إلا أننا نلاحظ ما يلي فيما يخص طبيعة تفكير الطفل ، ومن ثم لغته :

١- أن العمليات العيانية التي يمارس من خلالها الطفل التفكير واللغة ما زالت ملموسة أو محسوسة وغير مجردة نسبيا ، بمعنى أن تركيبها ونشاطها التنظيمي

ما زال موجها نحو الأشياء والأحداث العيانية الموجودة فى الواقع المباشر ، أى أننا يمكن أن نجعل على وجه التحديد أن من أوجه القصور التى تميز التفكير واللغة فى المرحلة العيانية هو أن تفكير ولغة الطفل مازالت ترتبط بشكل أساسى بالواقع ، وأن نظام تلك العمليات لا يحقق سوى درجة محددة من التحولات الممكنة ، أى إلى فكرة « الممكن » التى تباعد قليلا وبدرجة بسيطة عن الواقع .

٢- إن ما ذكر سابقا يفيد بأن نمو منطوق العمليات فى تفكير الطفل وإدراكه للأحداث والوقائع يجعل لغة الطفل أكثر نضجا واكتمالا إذا ما قورن بطبيعة لغته وإدراكه لمفاهيم اللغة ومفاهيم الدين فى المراحل السابقة على مرحلة التفكير التصورى ، وإن بقيت طبيعة لغة الطفل وإدراكه لمفاهيم اللغة ومفاهيم الدين أقل اكتمالا ونموا إذا ما قورن بطبيعة لغة الطفل فى مرحلة التفكير الشكلى التى تلى مرحلة التفكير العياني .

وعلى أية حال ، إننا يمكن أن نلاحظ من خلال دراسة طبيعة التفكير فى هذه المرحلة وتمايزها وتميزها عن سابقتها من مراحل التفكير ، أن طبيعة تفكير الطفل قد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا ، فقد أصبح إلى حد ما يوجد منطق حاكم لتفكير هؤلاء الأطفال ، وثبت لديهم العديد من العمليات المنطقية ، وهنا يمكننا أن نجد أن لغة الأطفال قد أصبحت أكثر ارتقاء وتطورا .

وفيما يلى إيجاز مختصر عن بعض العمليات المنطقية التى تعد السبب وراء ظهور التفكير فى فكر الطفل ومن ثم لغته :

١- تتمثل المظاهر البارزة للنمو فى هذه المرحلة بالحرية والضبط المتزايدين فى التفكير ، وبالفهم المتزايد للعلاقات بين الأحداث والرموز ، وبخبر الطفل إحساسا بالرضا من طريقته المنظمة المنتجة فى التفكير وفى اقتناعه بأن يستطيع التفكير بهذه الطريقة .

٢- المرونة فى التفكير : إذا كان تفكير الأطفال فى المراحل السابقة مقيدا بمبدأ هنا والآن ، أى أن استجاباتهم مقيدة أكثر بإدراكاتهم الموقفية والوقتية ، فإن تفكيرهم فى هذه المرحلة يستند أكثر على مبدأ « هناك وفيما بعد » There and Then حيث يستطيعون تجاوز محدودية الزمان والمكان المباشرين ، وفى

مقدورهم إرجاء استجاباتهم فى الوقت الذى يأخذون فى الاعتبار الجوانب المختلفة للموقف وتنشط أفكارهم فى مختلف الاتجاهات وتتناول أكثر من إدراك واحد فى وقت واحد وتقارن بين العناصر المختلفة ، وتقيسهما ارتباطا بخبراتهم الماضية ، ومن ثم يتصف تفكير التلاميذ فى هذه المرحلة بضغط ومرونة أكبر فى هذا السن ، ومع مخزون الذاكرة المتزايد ، تصبح الخبرات السابقة أكثر حيوية وفائدة فى تقييم المواقف الحاضرة وتفسيرها .

٣- وترتبط مرونة التفكير فى هذه المرحلة أيضا بالتغير فى بعدى التمرکز Egoentrism واللامركز Decentrism حول الذات ، حيث تناقص التمرکز ويزداد اللامركز حول الذات فى الطفولة الوسطى عامة والمتأخرة خاصة ، ويتضح ذلك فى نمو مقدرة التلاميذ على النظر إلى المواقف من جوانبها المختلفة ، وعلى إدراكها من وجهات نظر الأشخاص الآخرين لا من وجهة نظرهم الذاتية فحسب ، وتنسحب المرونة المتزايدة فى تفكيرهم على كل شئ . يفعلونه ، أو يقومون بتصنيفه أو تنظيحه ، وعلى لغتهم واستخدامهم للأرقام ، وعلى علاقاتهم الاجتماعية ومفهومهم عن ذواتهم .

٤- ومن المظاهر البارزة للمرونة العقلية فى هذه المرحلة ما يعرف بـ « القدرة على التعاكس Reversibility » التى تكشف عن المرونة والضغط المعروفين ، وتتضمن هذه القدرة معنيين : التلميذ يستطيع التفكير فى حل مشكلة ما ، ثم يفكر فى الجانب الخاص من عدم إنجاز العمل أو حل هذه المشكلة ، أى أنه يفكر فى المشكلة فى إطار سلسلة من التتابع ، فيها يعود إلى نقطة البداية ، ثم يبدأ فى التفكير فى اتجاه آخر ، فالطفل بذلك يجرب عقليا مسارات مختلفة من العمل والأداء وبالتالي فهو يقوم بعملية استدلالية يجرب فيها فروض واحتمالات المشكلة أو الموقف ، ويعنى ذلك أنه قد صار أكثر قدرة على التحكم فى بيئته وفى نفسه ، أما المعنى الثانى للتعاكس فهو أن أى عملية يمكن إبطالها بواسطة عملية مضادة ، مقال ذلك : عملية طرح ٣٠ من ٥٠ يمكن إلغاؤها بواسطة عملية جمع ٣٠ ، ٢٠ وفى الفيزياء يستطيع الطفل أن يستخدم المنشور لتحليل الضوء للأجزاء المكونة له ، ثم يأتى بعملية عكسية يجمع فيه بين هذه الأجزاء ويركبها لتصبح ضوءا أبيض مرة ثانية ، كما يمكنه أن يغلى الماء لينتج بخارا ، ثم يكثف البخار ليحصل على نفس الكمية من

الماء ، ويعنى ذلك أن التلميذ فى هذه المرحلة فى مقدوره التمكن من العملية العقلية المعروفة بـ « التحليل - التركيب » Analysis - Senthesis .

٥- العملية الحسية : وقوامها الفهم والاستخدام لمبادئ معينة للعلاقات بين الأشياء والأفكار ، وذلك على أساس تنظيمها فى « فئات » و « سلاسل » واستخدام الرموز فى تيسير فهم العلاقات ومع نمو القواعد المنطقية لدى الأطفال فى تناول خبراتهم فإنهم يتمكنون من عمليتين عقليتين هامتين وهما : التصنيف ، والتنظيم .

٦- يقوم التصنيف على تجميع وفرز الأشياء فى فئات Categorizing وتستند هذه العملية على قدرة الطفل على التفكير فى الجزء والكل تفكيراً مستقلاً ، ومع أن « الفئوية » أى تنظيم الأشياء والموضوعات فى فئات ، تنمو مبكراً ، إلا أنه فى نهاية المرحلة الحسية يصبح فى مقدور الطفل أن يصف الأشياء وفقاً لطرق ومحكات متعددة .

٧- أما عملية التنظيم Ordering فتقوم على ترتيب الأشياء والموضوعات فى تسلسل وتتابع ، وهذه السلسلة Seriation تمكن الطفل ، مثلاً ، من الترتيب التسلسل للأشياء وفقاً للتباين فى الارتفاع ، أو اللون ، أو المقدار ، أو الطول ، أو اللون ، أو غير ذلك من محكات السلسلة .

٨- نمو فكرة ثبات الأشياء : تزايد مقدرة الطفل ، كلما تمكن من المعلومات المعرفية فى أن يبنى صورة ثابتة ومستقرة وشاملة عن العالم والناس ، وعن نفسه ، وعما يجرى بين كل ذلك من علاقات متبادلة ، ومع أن هذا المبدأ ينمو فى خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، إلا أن الطفل فى نهاية هذه المرحلة يصير متمكناً منه ، فيدرك أن المادة والكم ، والحجم ، والعدد تظل ثابتة بغض النظر عن المتغيرات الحادثة .

٩- وينمو فكرة ثبات الأشياء Conservation يتعلم الأطفال أن وراء حقائق هذا الوجود ثوابت معينة ، وأن معرفة هذه الثوابت تساعد الأطفال فى سلوكهم الاستدلالي وسلوك حل المشكلة ، ويعتبر نمو هذه الفكرة من مقومات تعلم التلاميذ للفيزياء خاصة .

وينطوى نمو فكرة الثبات على أهمية كبيرة فى الحياة العقلية المعرفية للتلاميذ ، فقد أوضحت الدراسات أن نمو فكرة ثبات الأشياء ترتبط بالمقاييس المعرفية الأخرى ، فقد وجد بعض الباحثين أن التلاميذ الذين تمكنوا من مبدأ ثبات الأشياء فى نشاطهم المعرفى كانوا يحصلون على تقديرات مرتفعة فى نسبة ذكائهم ومقاييس اللغة ، كما أظهرت بعض بحوث (سندر سلوند ١٩٦٣) أن الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى اختبارات انتقال أثر التعلم Intivity Trans ترتبط ارتباطا عاليا بدرجاتهم فى اختبارات ثبات الأشياء ، وأن نمو فكرة ثبات الأشياء وإمكانية نقل أثر التعلم تتلازمان فى الوقوع والتخلف عند التلاميذ فى هذه المرحلة .

١٠- الانتقال من التفكير الحسى إلى التفكير الشكلى : منذ نهاية مرحلة الطفولة الوسطى يأخذ فيها تفكير الأطفال شكلا تجريديا يقوم على عمليات حسية أو يسير جنباً إلى جنب معها ، فالتفكير التجريدى الذى يأخذ فى النمو لدى تلاميذ المدرسة الإحصادية لا يكون تجريديا محضاً وإنما على أساس حسى عيانى ، وبالتالي لا تعمل قدرات التفكير التجريدى فى هذه المرحلة إلا على أساس حسى من واقع خبرات التلاميذ ومن ثم لغته أيضا .

١١- تظهر هذه القدرات حينما يصل التلاميذ إلى الحد الذى تتضح معه قدرتهم على الإتيان بتعميمات متسقة ، وأن هذا يعتبر دليلاً على قدرتهم على التفكير الشكلى التجريدى ، ويبدو ذلك خاصة فى طريقتهم فى حل المشكلات ، حيث يكشفون عن سلوك عقلى يوضح مضمون هذا النمط من التفكير وهو: القدرة على حل مشكلات لم يواجهها التلاميذ من قبل وذلك عن طريق التناول العقلى للمتغيرات ، ومن ثم يتصف هذا التفكير بتبنى اتجاه منظم نحو حل المشكلات واعتبار للمتغيرات المتعددة فى نفس الوقت ، كما يتصف تفكيرهم بالمهارة فى تكوين الفروض ، والقدرة على التعميم بواسطة تطبيق المبادئ على مواقف مختلفة كبيرة .

١٢- ومن الناحية اللغوية فإننا نلاحظ : الانتقال من الكلام والتفكير المتمركزين حول الذات إلى الكلام والتفكير المطبوعين اجتماعياً : فى هذه المرحلة أيضاً تأخذ وسائل الاتصال ، وخاصة من خلال الكلام فى ارتباطها الوثيق بالتفكير ، فى أن تكون ذات صبغة اجتماعية أكبر Solcilaized خلافاً لما

كانت تتسم به هذه الوسائط المعرفية فى سنوات ما قبل المدرسة وفى بداية المرحلة الابتدائية من التمرکز حول الذات ، وترتبط هذه الاستقلالية فى حياة التلاميذ بتزايد خبراتهم وتفاعلهم الاجتماعى مع الآخرين ، بحيث يدرکون أكثر أن وجهات النظر عن هذا الكون وعن العلاقات تختلف ، وأنه من الحكمة أن يكتشفوا ما يفکر فيه الآخرون ويهتموا بأنهم ، ولهذه الانتقال أهمية كبيرة ليس فحسب من ناحية التفتح العقلى للتلاميذ ، وإنما كذلك بالنسبة لتضجهم اجتماعيا ولفويا .

أى أننا نلاحظ من خلال هذا العرض تأكيدا مفاده أن الطفل فى مرحلة العمليات المحسوسة يكون قد ظهرت لديه العمليات الاستدلالية التى يمكن أن تتفق مع أسس المنطق ، وهو ما يشير بدهاءة إلى أن الأطفال فى هذا العمر تكونت لديهم ذخيرة لا بأس بها من المفاهيم واستخدام اللغة واللفظ الذى يعبر عن ذلك ، وإن بقيت استدلالاته وألفاظه ولفته ترتبط بالواقع المحسوس ولا تتعدى الخبرة المباشرة فى كثير من جنباتها ، وفى هذا السياق يشير سيد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) إلى صدق ما ذهبنا إليه ، حيث يشار إلى أنه فى مرحلة العمليات المحسوسة من ٧ سنوات حتى ١١ سنة تظهر العمليات الاستدلالية التى يمكن أن تتفق مع أسس المنطق ، والتفكير المنطقى ، أو ما يسميه بياجيه بالتفكير الإجراءى Operational والذى لا يظهر إلا حين تتوافر للطفل ذخيرة من المفاهيم التى تتنظم فيما بينها فى نسق متماسك ، وأن هذه الأنساق التى تشكل التفكير المنطقى أو الإجراءى تسمى العمليات Operations أو المبادئ ؛ لأنها عبارة عن استجابات تم استيعابها وهذه العمليات تكون محسوسة أو عيانية ، أى تكون على اتصال وثيق بأصولها الحسية الحركية ، وهى تشبه الإدراك بصفة عامة فى أنها مقيدة بالزمن ومحددة بترتيب زمنى طبيعى معين ، وتتضمن قدرا ضئيلا من التجريد Abstraction ، بمعنى أن تتكون الأفكار منفصلة عن الأشياء والأحداث فى العالم الواقعى .

ومن هنا نلاحظ أن لغة الطفل ومفاهيمه ما زالت ذات طابع حسى أو عياني ملموس ، فهو رغم قدرته على إدراك واستخدام مفاهيم لغوية تقوم على تجريد للخصائص المشتركة بين الأشياء ، إلا أنه غير قادر على إدراك أو فهم المفاهيم التجريدية ، كمفاهيم الحق ، والعدل ، والجمال ، كما أن مفاهيمهم الدينية فى هذه

للمرحلة عادة ما تكون عيانية هي الأخرى ، فالموت ، والنار ، والجنة ، والحساب ، والثواب ، والعقاب وحياء البروخ تبدو لديهم فى صورة حسيّة عيانية تتصل بالخبرة الملموسة ، فالموت شبيه النوم ، والنار فى الآخرة شبيهة بما نوقده فى دنيانا ، والجنة ما هى إلا ثواب حسي ، والله سبحانه وتعالى فى فكرهم ماضى محدد بقانون الزمان والمكان أو الحيز ، كما أن لغتهم لا تسعفهم كثيرا فى التعبير عن صفات الجمال والجلال لله سبحانه وتعالى ، ومن هنا عادة ما نجد الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وخاصة فى بواكير هذه المرحلة ما يتساءلون عن حجم رب العالمين ، ويقارنون حجمه سبحانه وتعالى بحجم أشياء بيئية كبيرة من حولهم ، فهم قد يعبرون بلغتهم عن أن الله سبحانه وتعالى كبير مثل البحر أو السماء ، وتجددهم أيضا يقارنون قوته وجبروته وعظمته بقوة العديد من الأشياء البيئية ، فهم فى بعض الأحيان مثلا يسألون أيهما أقوى: ربنا أم أبى ؟ كما أنهم لا يخلصون الله من الحيز والمكان فغالبا ما تجد الأطفال وخاصة فى بداية مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ - ١٠ سنوات) يسألون : أين ربنا ؟ وفى أى مكان يوجد أو يعيش ؟

إنهم مازالوا لا يصلون إلى التجريد فى لغتهم ، فهم لا يعلمون أن الله أول بلا ابتداء وآخر بلا انتهاء ، لا تحويه الأقطار ولا تحده الأنظار ، ولا يغيره الليل والنهار ، ليس كمثله شيء ، لا يغيره زمان ، ولا يحده مكان ، الله نور السموات والأرض ، لأن الله سبحانه وتعالى لو انطبق عليه قانون الزمان لأصبح له بداية ، وكل ما له بداية له نهاية ، فتعالى الله عما يصفون ، كما أن قانون الزمان إذا سرى على شيء ، أصبح الشيء متغيرا والتغير نقص لأنه انتقال من حال إلى حال ، ومن وضع إلى وضع ، والله منزّه عن النقص .

كما أن انطباق الحيز والمكان على الشيء يعنى تحديد الشيء فى حيز بعينه ، وانطباعه بانطباع المكان وقانونه وتعالى الله عن ذلك علوا كبيرا فصفاة جماله وجلاله ليست كصفاةنا وقوته ليست كقوتنا وصدق رب العالمين حيث وصف ذاته ، حين يقال : ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (١١) [الشورى] و ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (١) اللَّهُ الصَّمَدُ (٢) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (٣) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (٤)﴾ إن قدرته سبحانه وتعالى تعمل وفق قانون الأمر المباشر المباغت الكاف والنون إذ قال للشيء كن « فيكون » والدنيا كلها بما

فيها ومن فيها لا تعدى جناح بعوضة ، وجميع الخلاق شاهدهم وغائبهم ، إنسهم وجنهم لو اجتمعوا على أفجر قلب رجل واحد ما نقص ذلك من ملك الله شيء ، ولو أن جميع الخلاق أولهم وآخرهم ، شاهدهم وغائبهم ، إنسهم وجنهم وقفوا على صعيد واحد وسأل كل منهم مسأله ، وأعطاهم رب العالمين ما يسألون ما نقص ذلك من ملك الله شيء إلا كما ينقص للخيوط إذا أدخل البحر . . . فسبحان الله العظيم !!

إن لغة التجريد والمفاهيم المجردة ما زالت غير مأخوذة المكان في فكر الأطفال في هذه المرحلة المتأخرة أو ما يسمى بمرحلة العمليات إلا أننا نجد لغة الطفل قد أصبحت أكثر ارتفاعاً من ذي قبل ، ففي هذه المرحلة تصبح لغته أقل تمركزاً حول الذات ، وذلك بعكس مراحل النمو السابقة وذلك لأن الطفل في مرحلة التفكير العياني أو مرحلة التعليم الابتدائي تكون دائرة علاقاته الاجتماعية قد أصبحت أكثر اتساعاً ، كما أنه أصبح على دراية بأن اللغة وما يستخدمه من ألفاظ تعد أداة مهمة للانتماء الاجتماعي ، وأن ألفاظه التي يستخدمها تدخل في تقييمه الاجتماعي ، ومن هنا تتناقص اللغة الذاتية أو اللغة المتمركزة حول الذات لتظهر اللغة الاجتماعية ، وهو ما يؤدي أو يشير أيضاً إلى تطور إدراكه للعديد من المفاهيم اللغوية بشكل كبير ، كما تزداد قدرة الطفل اللغوية على الفهم والإنهام ، وتزداد لديه القدرة على التواصل مع الآخرين كما تبدى اللغة على المسرح الاجتماعي ، كما تزايد أيضاً قدرته على التعبير أكثر من ذي قبل ، كما يصبح لدى الطفل القدرة على التحكم في كل أنواع أبنية الجمل ابتداء من العام السادس ، وابتداء من هذا العام وحتى العام التاسع أو العاشر من العمر يتزايد بالتدريج طول الجمل التي يستخدمها ، وبعد سن التاسعة يبدأ الطفل مرة أخرى في استخدام الجمل الأقصر والأدق ، وعند التحدث مع الأطفال الآخرين يستخدم أشباه الجمل بدلا من الجمل الكاملة .

ويصبح تركيب اللغة يتخذ دلالة ، ويصبح أداة للتفكير والاتصال معا ، ويتقل نمو اللغة من التعبيرات الشفوية الذاتية إلى التبادل الشفوي مع الآخرين ، ويشمل ذلك استدخال كلمات وأفكار واكتشافات عقلية . وشيئا فشيئا استدخالاً للأفعال جنباً إلى جنب مع التجربة العقلية ، هذا بينما في مرحلة النمو السابقة لم يكن الطفل يستطيع سوى أن يسمع ويدرك الكلمة ، أما في المرحلة هذه فإنه يستطيع أن يحقق معرفة بتركيب الجملة ، ويظل التفكير اللفظي متمركزاً على الأفعال حتى سن ١١ أو ١٢ سنة ،

كما أن تقييم الطفل للقصص يتأخر عن تقييمه للحياة ؛ ذلك لأن مضمون مثل هذه القصص يتناول عادة أحداثاً أكثر ابتعاداً عن خبرته اليومية أما الخبرات الأكثر بعداً فتفهم فيما بعد .

وتظهر في هذه المرحلة صورة جديدة من اللغة وهي ما يسمى اللغة السرية والتي يستخدمها الطفل في اتصاله بأصدقائه المقربين ، وتتخذ اللغة السرية شكلاً مشوها للكلام العادى ، وتستخدم البنات اللغة السرية أكثر من الذكور ، وابتداء من سن العاشرة حتى مرحلة المراهقة المبكرة تعد الفترة التي يصل فيها استخدام اللغة السرية إلى قمته ، رغم أن معظم الأطفال يبدأون في استخدام هذه اللغة السرية ابتداء من الصف الثانى من المرحلة الابتدائية ، وعلى خلاف المراحل السابقة فإن الطفل هنا يستطيع أن ينطق الكلمات صحيحة بدون أخطاء ، والكلمة الجديدة التي يسمعاها الطفل لأول مرة قد ينطقها خطأ عند استخدامها ، ولكن بعد الاستماع إلى النطق مرة أو أكثر يكون قادراً على النطق الصحيح لها ، والطفل في هذه المرحلة يكون لديه ميل إلى التحدث بصوت عال كما لو كان المستمع لديه أصم ، وعادة ما يلجأ الأطفال من الذكور إلى هذا لأنهم يعتقدون أن التحدث بصوت هادئ خاصة أنثوية .

خامساً : علم النفس المعرفى وفهم اللغة :

إذا رام لنا أن ندور في إطار علم النفس المعرفى باحثين عن أهم العوامل التي تؤثر في فهم ما نقرأه ، فإننا نجد لزماً علينا ألا يفوتنا أن نشير إلى أن أحد أهداف علم النفس المعرفى هو كشف العمليات العقلية التي تمكن الإنسان من أن يكون على وعى وفهم بيئته ، ومن هنا فإن علماء النفس المعرفى يرون أنه لكى يتحقق هذا الهدف فإنه يجب أن نتعرف على العوامل التي تقع خارج الفرد ، وكذلك العوامل التي تقع بداخله ، وكذلك أى من العوامل الداخلية والخارجية يمكن أن تكون متفاعلة مع بعضها البعض ، ومن هنا فإن أصحاب الاتجاه المعرفى فى علم النفس بعمامة ، يرون أنه لكى يتم تفسير النجاح أو الفشل فى القراءة وفهم اللغة فإنه يجب أن نتعرف على العديد من العوامل .

ولعل من أهم العوامل التي تؤثر فى اكتساب القراءة وتحقيق الفهم لنجدهم يشيرون إلى العديد من هذه العوامل منها :

عوامل تقع خارج الفرد ويتمثل أهمها فيما يلي :

١- أسلوب انقراءة النص Readability - Style

بداية دعنا نشير إلى أن انقراءة النصوص تقاس في إطار علم النفس المعرفي باستخدام معادلات خاصة بهذا الجانب ، وإن كنا إجمالاً نشير بأن ما يؤثر على انقراءة النص العديد من العوامل بضمنها :

أ- طول الكلمة .

ب- تكرار الكلمة أو درجة شيوعها في النص .

ج- عدد المقاطع التي تتكون منها الكلمة .

د- طول الجملة وتعقيدها السيتاكى .

وفيما يلي شرح لهذه العوامل :

١- طول الكلمة Length of Word : كلما زادت الكلمات في طولها زادت انقراءة النصوص تعقيدا .

٢- تكرار الكلمة أو درجة شيوعها في النص Frequency Of Word .

ما من شك في أن احتواء النص على كلمات غير مألوفة ، ولا يتوفر لها صفة الظهور أو التكرار في النص كثيرا ، متضافرا ذلك في احتواء النص على جمل معقدة ما من شك في أن ذلك سوف يقلل من انقراءة النص أو القدرة على فهمه Com- prehensivity .

ورغم أهمية ما تقدم إلا أنه يبقى سؤال محوري مفاده : لماذا إذا تساوت النصوص فيما تقدم تبقى مختلفة في القدرة على فهمها من قبل شخص بعينه ؟ وعبارة أخرى لماذا توجد نصوص بنفس الانقراءة إلا أنها لا تظل على نفس درجة الصعوبة أو السهولة في الفهم من قبل ذات الشخص ؟

إن الإجابة على ذلك تتمثل في وجود بعض العوامل الأخرى والتي تتمثل في درجة شيوع الكلمات الصعبة أو تكرارها في النص ، إلى جانب بنية الجمل ، وكذلك كثافة القضايا التي توجد بالنص Density Propositions ، وبنابات النص Text Constructions .

وتكرار الكلمة Word Frequency يتمثل فى عدد المرات التى تظهر فيه الكلمة فى النص ، ويمكن القول فى هذا الإطار بأن الكلمات ذات التكرار المرتفع يتم إدراكها والتعرف عليها بأسرع من الكلمات التى لا تتوافر لها هذه الميزة ، كما أن معانى الكلمات ذات التكرار المرتفع يمكن معرفتها بصورة أسهل مقارنة بالكلمات الأقل تكرارا أو ظهورا فى النص .

ونحن نرى أن السبب وراء سهولة إدراك الكلمة وفهم معناها إذا تكرر ظهورها فى النص بصورة مرتفعة إنما يرجع إلى وجود الكلمة فى سياقات لغوية متعددة ، الأمر الذى سوف يوفر من كل سياق ترد فيه الكلمة إلماعة أو تلميحة تكشف جانباً من جوانب غموض الكلمة ، كما أن تفعيل الكلمة فى السياقات المتنوعة إضافة إلى ما تقدم سوف يزيد من إمكانية معرفة معناها بالتوقع .

٢- بناء الجملة Sentence Structure :

يعد بناء الجملة عاملاً من العوامل ذات الأهمية التى تؤثر فى قراءة وفهم النص ، فالجمل البنية للمعلوم ما من شك فى أنها أسهل فى قراءتها وفهمها من الجمل المبنية للمجهول ، كما أن الجمل المثبتة تكون أسهل فى فهمها من الجمل المنفية رغم بقاء المعنى محافظاً عليه فى كل حالة ومقابلها .

ونحن نرى أن فهم الجملة ذات البناء المباشر يكون أسهل وأسرع من الجمل المبنية للمجهول لأن فى الأخيرة يقوم القارئ بتحويلها ذهنياً إلى البناء المباشر لكى يفهمها ، كما أن صعوبة فهم الجمل المنفية مقارنة بالجمل المثبتة إنما يرجع إلى نفس الفكرة السابقة ، حيث يقوم القارئ بتحويل الجملة المنفية إلى مقابلها المثبت ثم يقوم بإجراء مقارنة بين مكونات الجملتين .

كما أن أحد العوامل الخاصة ببناء الجملة وتؤثر فى فهم المادة المقروءة هو طول الجملة أو قصرها . فرغم أن معادلات الانقرائية Readability Formulas تشير إلى أن الجمل القصيرة تكون أسهل وأسرع فى فهمها من الجمل الطويلة ، إلا أن بيرسون وجونسون Pearson and Jhonson (١٩٧٨) يشيران إلى عكس ذلك إذا برهان أن الجمل الطويلة تكون أسهل فى فهمها من الجمل القصيرة ؛ وذلك لأن الجمل الطويلة

تزيد من الكشف والإيضاح للمعنى المراد ، فمثلا « الولد ذهب إلى الدكتور لأن الكلب عضه » ، أسهل في فهمها من الجملة « الولد ذهب إلى الدكتور- الكلب عضه » .

ومن الجدير بالملاحظة أن ما ذهب إليه بيرسون وجونسون (١٩٧٨) بجانب الصواب إلى حد ما من وجهة نظرنا لأننا في حالة الجملتين المذكورتين لا يعد سهولة فهم الجملة الأولى مقارنة بالجملة الثانية واجعا إلى الطول والقصر ، ولكن يرجع إلى ترابط سياق الأولى مقارنة بالتكفك للنسب لسياق الثانية ، كما يمكن أن تكون الجملة غامضة وغير واضحة رغم سهولة معاني كلماتها؛ وذلك لأن البناء التركيبى لها (التركيب السيتاكتي) يتمثل في أن للجملة بنية نحوية عميقة واحدة- Deep Grammar ical Structures مساوية لبنيتها السطحية Surface Structure ، فعلى سبيل المثال نجد جملة مثل : Growing Flowers can be Joyful تؤدي إلى اختلاف وليس في الوصول إلى المعنى المراد من وراء تركيبها على هذه الصورة ، إذ يمكن أن يكون المعنى المراد من هذه الجملة هو المراد في هذا البناء .

It Gives Joy To Grow Flowers It Gives Jo To Sec Flowers That are
. Growing

٣- تضمين السياق للتضاميات المرجعية والضمائر الانعكاسية (الأنافورا): (Anaphora)

يعد أحد العوامل ذات الأهمية والتي تؤثر في فهم الجملة أو النص هو تضمين الجملة أو النص لضمائر انعكاسية متعددة ، كما أن خاصية الأنافورا تشير أيضا إلى حالة النصوص التي تتضمن مصطلحات مشيرة ، أى تتضمن مصطلحات تتضمن معلومات تشير إلى أشياء سابقة فى النص ، وحدث مثل ذلك فى النص ما من شك فإنه يسبب خلطا وإرباكا لفهم القارئ ، وذلك لأن القارئ قد يحار فى إلصاق كل ضمير إلى ما يشير إليه . كما تتطلب من القارئ أن يكامل بين المعلومات داخل الجملة عبر الحدود أو الفواصل بين الجمل وإجراء تفعيل لدلالات ومعاني الضمائر المنعكسة والمشتريات المرجعية باعتبار أن الأنافورا تشير أيضا إلى فئة أو رتب التعبيرات التى تتعلق بالضمائر ، ال Proverbs ، ال Ellipses ، والبدائل المعجمية Lexical Substitutions ، وأن ما يزيد الأمر صعوبة أن التعبيرات المشار إليها أتفا ليس لها تفسيرات أو إيضاحات سيمانتية (معنى) محددة فى حد ذاتها، ولكن تشتق تفسيراتها أو معانيها من الكلمة التى توجد

بها هذه التعبيرات أو الكلمات التي تسبقها ، وهو شبه على سبيل المثال باستخدام (It) في الجملة : Perhaps There Will be Money in It .

فلكى نفهم ما نعنيه (It) فإن على القارئ أن يحدد السابق عليها -Its ante- cedent ، وعندما يتم قراءة هذه الجملة منعزلة عن أى سياق فإن (It) يمكن أن يتم تفسيرها من خلال عدة طرق مختلفة ، إذ يمكن أن يكون معنى (It) تشير إلى مفهوم أو عملية أو فكرة تم مناقشتها من قبل ، وانظر ونحن ندلل بمثال بسيط من العربية حين نقول : « خرجت علا ومروة ومعها قطتها ، لقد كان شعرها جميل للدرجة أنها قد استرعت انتباه المارة ، الأمر الذى عرضها للعديد من المضايقات » ، فأتت بعد قراءة هذه الفقرة البسيطة تتناوب بعض الحيرة فى أن تعرف على ما يعود الضمير فى كلمة قطتها ، أهو يعود على علا أم على مروة ، كما أنك لا تعرف إلى من تكون ملكية هذه القطه ، وهكذا تستمر فى القراءة فتجد أن هناك صعوبة فيما تشير إليه الضمائر الواردة بالفقرة ، ترى هل تعود على القطه أم أنها تعود على علا أم على مروة؟

٤- عامل الاختيار المعجمى Lexical Choice :

كما يمكن أن يؤثر على انقراطية الجملة وفهم النص واكتساب القراءة ، تتضمن الجملة رغم بساطتها إلى حد كبير على مفردات غير محددة المعنى رغم مألوفيتها وشيوعها ، بمعنى أن الجملة قد تتضمن بعض المفردات السهلة ولكن لهذه المفردات أكثر من معنى ، هنالك فإنك إذا أردت أن تعرف المراد من الجملة فإنك لابد من أن تقوم بعملية اختيار معجمى من بين عدد كبير من البدائل التى يقوم المعجم العقلى بترشيحها للانتخاب من بينها ، وانظر مثلا إلى جملة كهذه : The Bank Was Growded With People فإننا نجد أن هذه الجملة رغم سهولة معانى كلماتها إلا أنها تعد غامضة ، ولعل مبعث غموض هذه الجملة هو تضمنها لكلمة تستدعى اختيارها معجميا ، وهذه الكلمة هى كلمة Bank ، فهل المراد بهذه الكلمة فى الجملة هو شاطئ النهر ، أم شاطئ البحر ، أم أن المراد بها هو المصرف المالى ، وهذه كلها معانى تثيرها كلمة Bank فى قاموس الفرد المعرفى - المفرداتى .

٥- كثرة الروابط داخل الجملة أو بين الجمل:

تؤدي كثرة استخدام الروابط داخل الجملة وبين الجمل إلى صعوبة فهم الجملة أو النص ، فلو أن كاتباً أكثر من استخدام بعض الروابط الدلالية مثل : وعلى أية حال، However ، على الأقل At lest ، ونتيجة لذلك Subsequently ، فى هذا الأثناء Meanwhit وعلى الجانب الآخر On The Other hand ، فإن هذا سوف يزيد من صعوبة فهم النص .

٦- كثافة القضايا بالنص Propositions Density

توقف ان فهمية النص والقدرة على اكتساب القراءة على كثافة القضايا بالنص، فمن المعروف أن أى نص يتكون من مجموعة من الفقرات المتعاقبة ، وأن كل فقرة تتكون من مجموعة من الجمل ، وأن كل جملة تتضمن قضية أو أكثر ، وكلما كانت الجمل التي تكون النص محملة بأكثر من قضية ، رادت كثافة قضايا النص وأصبحت ان فهمية النص تمثل صعوبة ، فمثلاً جملة مثل : زيد ضرب عمرو ، نجد أنها تتضمن قضية واحدة وهى ضرب زيد لـ عمرو ، بينما جملة مثل : زيد يمتلئ لضربه عمروا، نجد أنها تتضمن قضيتين ، إحداهما متوالية Embedded فى الأخرى ، ومن هنا فإننا نجد أن الجملة الثانية أصعب فى فهمها من الأولى .

٧- بناء النص Text Construction

مفهوم يشير إلى الكيفية التى ينظم بها نسيج النص ككل ، ومدى تماسكه ، والكيفية التى يتماسك بها نسيج النص .

ولكى يتحقق الاتساق والتماسك فى النص فإن أى قضية يتضمنها النص يجب أن تكون فى إطار النص ومرتبطة به ، وأن الفقرات وتتابعها لابد لها أيضاً أن تكون ضمن ترابط النسيج الكلى للنص ، فالنص الذى يتضمن قضايا متتالية ومترابطة سوف يكون أسهل فى انقراءه وفهمه من ذلك الذى يتضمن قضايا لا يتوافر فيها ما سبق ، فمثلاً الجملة :

The man Entered The Resturant in The Resturant he ordered food

سوف تكون أسهل من الجملة :

The man Entered The Dining Room In The Resturant he ordered
. foos

عوامل داخلية تتعلق بالفرد وتتمثل فى :

إذا كان ما تقدم يشير إلى بعض العوامل التى تتعلق بالسياق وتؤثر فى فهم المادة المقروءة أو تمكن القارئ أو تعوقه من أن يخلق نماذج تجريدية Abstract models لمحتوى النص وبنائاته Text Structures ، إلا أنه يبقى فى النهاية حقيقة تشير إلى أن استخلاص المعنى أو بناء المعنى يبقى عملاً يخص القارئ ذاته ، فوجهة النظر التى ترى أن المعنى يكون كامناً فى النص يناقضها وجهة نظر أخرى ترى أن المعنى جزء يتوقف فى استخلاصه على القارئ ذاته ، إذ النص يعد بمثابة إلماعات تعمل على خلق المعنى ولكنه ليس معنى كاملاً ، إنما سيتولد المعنى النهائى أو المستخلص من خلال ديناميكية العلاقة وتفاعل القارئ مع النص سواء كان مقروءاً أو مسموعاً ، فلكى يفسر القراء ما يقرأونه وأن يكاملوا بين المعلومات التى عرضت صراحة فى النص فلن القراء يقومون بمعالجة النص من خلال عدة مصادر مختلفة منها: المعلومات المخزنة لديهم أو الخلفية الثقافية التى تخص الموضوع الذى يتم قراءته ، وكذلك المعرفة الخاصة بالنواحى البرجماتية للغة ، والتقاليد والعادات الثقافية أو ما يمكن أن نسميه بعرف اللغة ، ضف إلى ذلك التوقعات الخاصة بالقارئ، وكذلك الميول والاتجاهات الشخصية الخاصة بالقارئ Personal Inclinations كل هذا لا يحدد فقط عمق الفهم ولكن يحدد أيضاً ما يمكن تذكره وما يمكن فهمه .

وفى إطار السياق الأخير فإنه يمكن القول بأن الأشخاص الذين لديهم خلفية ثقافية غريزة يكونون أكثر فهماً وأكبر قدرة على التذكر ، كما أن الخلفية الثقافية غزارة أو اضمحلالاً تجيب لنا على السؤال القائل: لماذا يختلف من هم يختلفون فى خلفياتهم الثقافية فى تفسيرهم وفهمهم للنصوص التى تعرض عليهم ؟

وليس بغائب على أحد من أن فهم القارئ لكيفية تأدية الوظائف اللغوية البراجماتية (أى على المسرح الاجتماعى) فى مجتمعه يعد أمراً يتعدى أو يذهب إلى ما وراء معرفة الفرد لمفردات لغته ، كما أنه أمر يتعدى المحدثات السيتناكتية والسيمانتية، وهى عناصر تجعل القارئ يذهب إلى وراء ما يقال صراحة ، وأن يشتق ويستخلص الأفكار المتضمنة فى النص أو الحوار أو المحادثة المكتوبة ، وهذا الجانب من اللغة هو ما

يعرف بالمعرفة البراجماتية Pragmatic Knowledge ، وهى معرفة تعد جزءا حيويا Vital لما يشار إليه بالكفاءة العامة فى الاتصال ، لأن المعرفة البرجماتية ليست محددة فقط فى قيمة وإنتاج بنايات وتراكيب ميتساكنية ، ولكن أيضا هى القدرة على استخدام اللغة كوظيفة اتصالية أو للتواصل بين أفراد للمجتمع .

تم بحمد الله



المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

أولاً: المراجع العربية

- ١- أحمد الرفاعي غنيم (١٩٩١) : أثر المعنى النفسى للكلمات على تذكر الجمل والتفكير الابتكارى عند الأطفال ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، العدد الرابع عشر، السنة السادسة ، ص١٩٧- ٢٣٦ .
- ٢- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠١) : فى علم النفس اللغوى سيكولوجية الاستماع والقراءة ، الطبعة الأولى ، القليوبية : دار الإخلاص للطباعة والنشر، ص ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٢٢ ، ١٢٤ ، ٢٢٠ ، ٢٢٢ .
- ٣- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى . رسالة دكتوراه ، كلية التربية بينها جامعة الزقازيق ، ص ١١٣ ، ١١٥ ، ١١٧ ، ١٢٠ ، ١٢٥ ، ١٣٠ ، ١٣٥ ، ١٣٧ ، ١٣٩ ، ١٤٠ .
- ٤- الغالى إحشواوى (١٩٩٣) : اللغة والطفل تأطير نظرى ومنهجي للتمثيلات الدلالية عند الطفل ، رسالة دكتوراه منشورة ، الطبعة الأولى، بيروت ، المركز الثقافى العربى ، ص ١٠٢ ، ١٠٤ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٣٣٥ .
- ٥- آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٠) : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ص ٣٠٣ ، ٣٢٤ ، ٣٢٥ .
- ٦- توفيق شاهين (١٩٩١) : الغزو الثقافى استهدف اللغة العربية ، مجلة الأزهر الشريف ، الجزء الثالث ، السنة الخامسة والستون ، ص ٣٩٤ - ٣٩٥ .
- ٧- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى ، العدد ١٤٥ ، الكويت ، عالم المعرفة ، ص ١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٠٨ ، ١٠٩ ، ١١٠ ، ١١١ .
- ٨- جودت جرين (١٩٩٠) : التفكير واللغة (ترجمة : عبد الرحمن العبدان) ، السعودية ، الرياض ، دار عالم الكتب . ص ١١٢ ، ١١٤ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١٢٠ .

- ٩-جون كوفجر (١٩٨٧) : ميكولوجية الشخصية ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة . ص ١٤٣ ، ١٤٤ ، ٢٣٩ ، ٢٤١ ، ٣٠٦ ، ٣٠٧ ، ٣١٢ ، ٥٧٠ .
- ١٠- حلمي خليل (١٩٨٧) : اللغة والطفل ، دراسة فى ضوء علم النفس اللغوى ، الطبعة الأولى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص ١١ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٣٥ ، ٤٥ ، ١١٠ .
- ١١- دينس تشايلد (١٩٨٣) : اللغة والطفل ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ص ١٧٤ ، ١٧٢ ، ١٧٥ ، ١٧٣ .
- ١٢- سعيد إسماعيل على (١٩٨٧) : الفكر التربوى الحديث . سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، عالم المعرفة . ص ١٠١ ، ١٠٢ ، ١٠٥ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١١٥ ، ١١٧ .
- ١٣- سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٦٠ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٣ .
- ١٤- صلاح فضل (١٩٩٢) : بلاغة الخطاب وعلم النص . سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد (١٦٤) ، الكويت : عالم المعرفة ، ص ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٥ ، ١١١ .
- ١٥- عبد القاهر الجرجاني (ب . ت) : العمد (كتاب فى التصريف) تحقيق : الدكتور البدرأوى زهران ١٩٨٧ ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار المعارف ص ١ ، ٧ ، ٩ ، ١٥ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ١١٠ ، ١٢١ .
- ١٦- كمال محمد بشر (١٩٧١) : دراسات فى علم اللغة ، القسم الثانى ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار المعارف ، ص ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٨ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ١٠٢ ، ١٠٩ ، ١١٠ ، ١٢٠ ، ١٢١ .
- ١٧- لىلى كرم الدين (١٩٨٨) : خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه ، مجلة علم النفس ، العدد الثامن ، القاهرة ، الهيئة العامة المصرية للكتاب ، ص ٢٨ ، ٤٦ ، ٤٠ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٩ .

- ١٨- مجلة العربى (١٩٨٢) : مجلة شهرية تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت ، عدد مايو ، ص ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ .
- ١٩- محمد عبد الحليم محمد (١٩٩٩) : من نصراء الفصحى فى العصر الحديث ، مجلة الأزهر الشريف ، الجزء التاسع ، السنة الحادية والسبعون ، ص ١٤٢٨ - ١٤٣٣ .
- ٢٠- مصطفى فهمى (١٩٧٥) : أمراض الكلام ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، ص ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ .
- ٢١- نبيل جابر عبد الحق (١٩٨٧) : مركزية الذات فى لغة الطفل ، رسالة ماجستير ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ص ٨٧ ، ٩٣ ، ٨٨ .
- ٢٢- نوال محمد عطية (١٩٧٥) : علم النفس اللغوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١١ ، ١٨ ، ١٩ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٦ ، ١٠٠ ، ١١٠ ، ١١١ ، ١٢٢ .
- ٢٣- هنرى وماير : ثلاث نظريات فى نمو الطفل ، (ترجمة : هدى قناوى ، ١٩٨١) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية . ص ٩٢ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ، ١٣٢ ، ١٤٩ ، ١٥٠ .
- ٢٤- يحيى بن عبد الله العلمى (١٩٩٨) : اللغة العربية لغة الإسلام ، مجلة الأزهر الشريف ، الجزء الثانى ، السنة الحادية والسبعون ، ص ٢٦٤ ، ٢٦٥ .

ثانياً: المراجع الأجنبية

25. Aronson, D. and Ferres, S. (1986): Reading strategies for children and adults: aquantitive model, Psychological review, vol. 93, No. 1, pp. 89-112.
26. Abrahamsen, E.P. and Shelton, K.C. (1989): Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: semantic and syntactic effects, J. learning disabilities, vol. 22, No. 9, pp. 569-572.
27. Anderson, P.L. (1982): A preliminary study of syntax in the written expression of learning disabled children, J. learning disabilities, vol. 15, No. 6, pp. 359-362.
28. Anderson, V. and Roit, M. (1993): Planing and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. The elementary school journal.
29. Andolina, C., (1980): Syntactic maturity and vocabulary richness of learning disabled children at for age levels. J. learning disabilities, vol. 13, No. 7, pp. 27-32.
30. Barnitz, J.G. (1979): Developing sentence comprehension in reading, language arts, vol. 56, No. 8, pp. 902-908.
31. Baron, J. and Strawson, C. (1976): Use of orthographic and word specific knowledge in reading words aloud, J. exp. psychol., human perception and performance, vol. 2, pp. 386-393.
32. Bateman, B. (1967): Learning disabilities, yesterday, today and tomorrow in Frierson, E.C. and Barbe, W.B. (Eds.) educating children with learning disabilities, New York: Appleton - century - crofts. pp. 10-13.

33. Berger, N.S. (1978): Why can't John Read? Perhaps He's Not a good Listener, J.L.D., 11, 10, 31-36.
34. Bradley, L. and Bryant, P. (1978): Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness nature, 271, 746-777 in wagner, R.K. (Ed.) (1986): phonological processing abilities and reading implications for disabled readers, J. learning disabilities, vol. 14, No. 10, pp. 623-629.
35. Border, P.K., Dunivant, N., Smith, E.C. and Sutton, L.P. (1981): Further observations on the link between learning disabilities and Juvenile Delinquency, J. Educ. Psycho., 73, 6, 838-850.
36. Bussell, C.; Huls, B. and Long, L., (1975): Positive reinforcers for modification of auditory processing skills in L.D. and EMR children, J. learning disabilities, vol. 8, No. 6, pp. 40-43.
37. Catts, H.W., (1986): Speech production/ phonological deficits in reading disordered children, J. learning disabilities, vol. 14, No. 8, pp. 504-508.
38. Chang, C.M.; Manis, F.R.; Seidenberg, M.S.; Custodio, R.G. and Doi, L.M. (1993): Print Exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non disabled readers, J. Educ. Psycho. vol. 85, No. 2, pp. 230-238.
39. Chodorow, M.S. (1979): Time compressed speech and the study of lexical and syntactic processing, in Cooper, W.E. and Walter, E.C.T. (Eds.) Sentence processing psycholinguistic studies, presented to merrill garret, New York, London, John wiley and sons pp. 78-111.

40. Cohen, R.L. and Netley C. (1978): Cognitive deficits, learning disabilities, and wide verbal performance consistency, *developmental psychology*, vol. 14, No. 6, pp. 624-634.
41. Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks, in Underwood, G. (Ed.) *Strategies of information processing*, London, New York: Academic Press pp. 151-216.
42. Coltheart, V.; Laxon, V.J.; Keating, G.C. and Pool, M.M. (1986): Direct access and phonological encoding processes in children's reading: Effects of word characteristics, *Br. J. Educ. Psych.* vol. 56, pp. 255-270.
43. Cupples, W.P. and Lewis, M.E.P. (1987): Language processes in Kavale, K.A.; Forness, S.R., Bender, M. (Eds.); *Hand book of learning disabilities, dimensions and diagnosis*; London: Little and Brown and company.
44. Deshler, D.D. (1978): Issues Related to Education of Learning Disabled Adolescents, in Schmid, R.E. and Nagata, L.M. (Eds.) *contemporary issues in special education*, second edition, New York: Library of Congress. pp. 187-196.
45. Diveta, S.K. and Speece, D.L. (1990): The effects of blending and spelling training on decoding skills of young poor readers, vol. 23, No. 9, pp. 579-583.
46. Dixon, R.A.; Hulstsch, D.F.; Simon, E.W. and Eye, A.V. (1984): Verbal Ability and textstructure effects on adult age Difference in Text Recall, *J.V.L.V.B.*, vol. 23, pp. 569-578.
47. Durkin, D. (1981): What is the value of the new interest in reading comprehension, *Language Arts*, vol. 58, No. 1, pp. 23-43.

48. Ehri, L.C. and Wilce, L.S. (1983): Development of word identification speed in skilled and Less skilled Beginning Readers, J. of Educ. Psycho. vol. 75, No. 1, pp. 3-18.
49. Esenck, M.W. and Keane, M.T. (1992): Cognitive psychology-student's Handbook, London: Lawrence ERL Baum Associates publishers.
50. FAN, T., (1980): Theory and Problems of child psychology, schaum's outline series, New York: McGraw-Hill book company.
51. Fayne, H.R. and Bryant, N.D. (1981): Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics A chievement of Learnign Disabled youngsters, J. Educ. Psycho., vol. 73, No. 5, pp. 616-623.
52. Fawett, A.J. and Nicolson, R.I. (1991): Vocabulary traning for children with dyslexia. J. learning disabilities, vol. 24, No. 6, pp. 379-383.
53. Fisher, G.L.; Jenkins, S.J.; Bancroft, M.J. and Kraft, L.M. (1988): The effects of k-ABC-Based Remedial Teaching strategies on word recognition skills, J. learning disabilities, vol. 21, No. 5, pp. 307-312.
- 54- Fletcher, J.M.; Shaywitz, S.E.; Shank Weiler, D.P.; Katz, L.; Liberman, I.Y.; Stuebing, K.K.; Francies, D.J.; Fowler, A.E. and Shaywitz, B.A. (1994): Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low definitions J. Educ. Psycho., vol. 86, No. 1, pp. 6-23.
55. Forster, K.I. (1979): Levels of processing and structure of the Language processor in Cooper, W.E. and walker, E.C.T. (Eds.) sentence processing: Psycholinguistic studies

presented to Merrill Garrett LAW RENCE ERLBAUM
Associates, New Jersey; Publishers, Hillsdale.

56. Frost, R. and Bentin, S. (1992): Processing phonological and semantic Ambiguity: Evidence from semantic priming at Different SOAS, J. Exp. Psycho.: Learning, memory and cognition, vol. 18, No. 1, pp. 58-68.
57. Fugate, D.J.; Clarizio, H.F. and Phillips, S.E. (1993): Referral-to-placement ratio: A finding in Need of Reassessment? J. learning disabilities, vol. 26, No. 6, pp. 413-417.
58. Garman, M. (1990): Psycholinguistics, First Edition, cambridge: Syndicate of the University of combridge.
59. Glass, A.L. and Perna, J. (1986): The role of syntax in reading Disability, J. learning disabilities, vol. 19, No. 6, pp. 354-359.
60. Gillon, G. and Dodd, B. (1995): The effects of traning phonological, semantic and syntactic processing skills in spokenlanguage on reading ability, language, speech, hearing service in schools. Vol. 26, No. 1, pp. 58-68.
61. Graham, L. and Wong, B.Y.L. (1993): Comparing two models of teaching a question - Answering strategy for Enhancing reading comprehension: Diactic and self instructional training, J. learning disabilities, vol. 26, No. 4, pp. 270-279.
62. Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1989): Social skills defieits as a primary learning disability, J. learning disabilities, vol. 22, No. 2, pp. 120-124.
63. Hallahan and kauffman, (1980): Introduction to learning disabilities, New York: Library of congress.

64. Henshow, A. (1992): Remedial readers reading for Meaning: The use of the linguistic context when words are read correctly, educational Research, vol. 34, No. 1, pp. 11-21.
65. Iverson, and Tunmer, W.E. (1993): Phonological processing skills and reading recovery program, J. of Educ. Psycho., vol. 85, No. 1, pp. 112-126.
66. Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension, Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, Mc.
67. Karlin, R. (1984): Teaching reading in high school, forth edition, New York. Harper of Row Publisher.
68. Kavale, K.A. and Nye, C. (1986): Parameters of Learning Disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological and social, behavioral Domains, The J. Spec. educ., vol. 19, No. 4, pp. 343.
69. Kearney, C.A. and Drabman, R.S. (1943): The write-say method for improving spelling accuracy in children with learning disabilities: vol. 26, No. 1, pp. 52-56.
70. Kempson, R.H. (1979): Semantic theory, Cambridge: the syndies of the Cambridge University.
71. Kieras, D.E. (1981): Component processes in the comprehension of simple prose. J.V.L.V.B., vol. 20, No. 1-23.
72. Kintsch, W. (1977): On comprehending stories, in just, M.A. and carpenter, P.A. (Eds.) cognitive processes in comprehension. New York, London: John Wiley and Sons, pp. 33-62.

73. Kintsch, W. (1984): The presentation of meaning in memory, New Jersey: lawrance erlbaum associatiotes.
74. Kirk, S.A. and Kirk, W.D. (1971): Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation, urbana, chicago, london: university of illions press.
75. Lapp, D. and Flood, J. (1978): Teaching reading to every child, New York: MacMillan publishing company inc.
76. Lasky, E.Z.; Jay, B. and Ehrman, M.H. (1975): Meaningful and Linguistic variables in auditory processing, J. learning disabilities, vol. 8, No. 9, pp. 37-44.
77. Lee Swanson, H. (1989): Information processing theory and learning disabilities: An overview, J. Learning disabilities, vol. 20, No. 1, pp. 3-7.
78. Lenz, B.K. and C.A. Hughes, C.A. (1990): A word identification strategy for adolescents with learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 3, pp. 149-158.
79. Leshowitz, B.J.; Jenkins, K.; Heaton, S. and Bough, T.L. (1993): Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities: An instructional program J. learning disabilities, vol. 26, No. 7, pp. 483-490.
80. Lewellen, M.J.; Goldinger, S.D.; Pisoni, D.B. and Greene, B.G. (1993): Lexical familiarity and processing efficiency: indiridual differences in naming, lexicul decision and semantic categorzation J. expe. psychol.: general, vol. 122, No. 3, pp. 316-330.
81. Lorbach, T.C. and Gray, J.W. (1985): The development of encoding processes in learning disabled children, J. learning disabilities, vol. 18, No. 4, pp. 22-227.

82. Mann, V.A.; Cowin, E. and Schoenheimer, J. (1989): Phonological processing, language comprehension and reading ability, *J. learning disabilities*, vol. 22, No. 2, pp. 76-89.
83. Minskoff, E.H. and Minskoff, J.G. (1976): A unified program of remedial and compensatory teaching for children with process Learning Disabilities, *J. learning disabilities*, vol. 9, No. 4, pp. 21-27.
84. Morgan, A.L. (1983): Context is the web of meaning. *Language Arts*, vol. 60, No. 3, pp. 305-313.
85. Mpsy, J.B. and Livesey, P.J. (1985): Cognitive strategies of children with reading disability and normal readers in visual sequential memory, *J. learning disabilities*, vol. 18, No. 6, pp. 326-332.
86. Neale, L. (1977): *Psychology*, New York; London: John Wiley and Sons, inc.
87. Newby, R.F.; Caldwell, J. and Recht, D.R. (1989): Improving the reading comprehension, *J. learning disabilities*, vol. 22, No. 6, pp. 373-379.
88. Nicholson, T., Baily, J. and McArthur, J. (1991): Context cues in reading, The gap between research and popular opinion. *J. reading, writing and learning disabilities international*, vol. 7, No. 1, pp. 33-41.
89. Nober, L.W. and Nober, E.H. (1975): Auditory discrimination of learning disabled children in Quiet and classroom noise, *J. learning disabilities*, vol. 8, No. 10, pp. 57-65.
90. Olson, D.R. (1970): Language and Thought: Aspects of a cognitive theory of semantics, *Psychological review*, vol. 77, No. 4, pp. 257-273.

91. Olson, R.; Wise, B.; Conners, F.; Rack, J. and Fulker, D. (1989): Specific deficits in component reading and language skills Genetic and environmental influences, *J. learning disabilities*, vol. 22, No. 6, pp. 339-347.
92. Olson, R.K., Wise, B.; Johnson, M.C. and Ring, J. (1997): The etiology and remediation of phonologically Based word recognition and spelling disabilities: are phonological deficits the "Hole" story? *J. learning disabilities*, vol. 44, No. 2, pp. 31-44.
93. O'Regan, J.K. and Jacobs, A.M. (1992): Optimal viewing position effect in word recognition: A challenge to current theory, *J. exp. psycho.: Human, perception and performance*, vol. 18, No. 1, pp. 185-197.
94. O'Seaghdha, P.G. (1989): The Dependence of Lexical Relatedness Effects on syntactic connectedness, *J. of Exp. Psycho: Learning, Memory and cognition*, vol. 15, No. 1, pp. 73-87.
95. Pany, D. and McCoy, K.M. (1988): Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities, *J. learning disabilities*, vol. 21, No. 9, pp. 547-550.
96. Pearson, P.D. (1980): A psycholinguistic model of reading, *language arts*, vol. 15, No. 1, pp. 309-315.
97. Pressman, E.; Roche, D.; Davey, J. and Firestone, P. (1986): Patterns of auditory perception skills in children with learning disabilities: A computer-assisted approach, *J. learning disabilities*, vol. 19, No. 8, pp. 485-488.



98. Rack, J.P. (1985): Orthographic and phonetic in developmental dyslexia, Br. J. Psycho., vol. 76, pp. 325-340.
99. Radenich, M.C. (1987): The learning disability paradigm in kaval, K.A.; Forness, S.R. and Bender, M. (Eds.) Handbook of learning disabilities, dimensions and diagnosis, London: Littel brown and company. pp. 27-444.
100. Rootman, J.R. and Ross, D.R. (1990): Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children, with learning Disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 5, pp. 270-278.
101. Seidendberg, P.L. (1982): Implications of schemata Theory of Learning Disabled Readers, J. learning disabilities, vol. 15, No. 6, pp. 352-353.
102. Semel, E.M. and Wilg, E.H. (1975): Comprehension of syntactic structures and critical verbal Elements by Children with Learning Disabilities, J. learning disabilities, vol. 8, No. 1, pp. 53-58.
103. Semel, E.M. and Wiig, E.H. (1981): Semel auditory processing program: Traning effects among children with Language learning disabilities, vol. 14, No. 4, pp. 192-196.
104. Short, E.J.; Guddy, C.L., Friebt., S.E. and Schatschneider, C.W. (1990): The diagnostic and Educational utility of thinking aloud during problem solving in lee swanson, H. (Eds.) learning disabilities theoretical research issues, New York: library of congress, pp. 93-107.
105. Simmons, D.C. and Kameenui, E.J. (1990): The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: a comparison of

- students with and without learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 23, No. 5, pp. 291-297.
106. Simposn, G.B.; Beterson, R.R.; Caste, M.A. and Burgess, C. (1989): Lexical and sentence context effects in word recognition, J. of experimental psychology: Learning, memory and cognition, vol. 15, No.1, pp. 88-97.
107. Solberg, K.B. (1975): Linguistic theory and information processing in massaro, D-W. (Eds.) understanding language, an information processing analysis of speed perception, reading and psycholinguistics, New York: Can Francisco, London, academic press.
108. Spring, C. and French, L. (1990): Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores, J. learning disabilities, vol. 23, No. 1, pp. 53-58.
109. Stanovich, K.E. and Siegel, L.S. (1994): Phonotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of phonological-core variable-difference model, vol. 86, No. 1, pp. 24-53.
110. Sternberg, R.J. (1985): General intelligence abilities, in sternberg, R.J. (Ed.) Human abilities, an information processing approach. New York, W.H. Freeman and company, pp. 5-29.
111. Sternberg, R. and Powell, H.S. (1983): Comprehending verbal comprehension, American psychologist, vol. 38, pp. 878-893.
112. Stevens, R.J. (1988): Effects of strategy. Traning on the identification of the main idea of expository passages, J. of Educ. Psycho., vo. 80, No. 1, pp. 21-26.

113. Stone, G.O. and Orden, G.C.V. (1993): Strategic control of processing in word recognition, vol. 19, No. 4, pp. 744-774.
114. Thorndike, E.L. (1917): "Reading as a reasoning". A study of mistakes in paragraph reading. J. Educational Psychology, vol. 8, pp. 328-332.
115. Torgesen, J.K.; Morgan, S.T. and Davis, C. (1992): Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children, J. of Educational Psychol. vol. 8, No. 3, pp. 364-370.
116. Traver, S.G. (1986): Cognitive behavior modification direct instruction and holistic approach to the education of students with learning disabilities, J. learning disabilities, vol. 19, No. 6, pp. 368-375.
117. Underwood, G. and Briggs, P. (1984): The development of word recognition processes, British Journal of Psycho. vol. 75, pp. 243-255.
118. Vivian, V., Ramsted, M.A. and Potter, K.E. (1974): Difference in vocabulary and syntax usage between nepce indian and whit kinder garton children, J. learning disabilities, vol. 7, No. 8, pp. 35-41.
119. Vogel, S.A. (1974): Syntactic abilities in Normal and dyslexic children, J. learning disabilities, vol. 7, No. 2, pp. 47-53.
120. Wade, J. and Kass, C.E. (1986): Component Deficit and Academic remediation of Learning Disabilities. J. learning disabilities, vol. 19, No. 1, pp. 23-25.
121. Wagner, R.K. (1986): Phonological processing abilities and reading: implications for disabled readers, J. learning disabilities, vol. 19, No. 10, pp. 623-629.



122. Wagner, R.K.; Torgessen, J.K.; Laughon, P.; Simmons, K. and Rashotte, C.A. (1993): Development of young reader's phonological processing abilities, *J. of Educ. Psycho.*, vol. 85, No. 1, pp. 83-103.
123. Waldie, K. and Spreen, O. (1993): The relationship between learning disabilities and persisting delinquency, *J. learning disabilities*, vol. 26, No. 6, pp. 417-423.
124. Wallach, G.P. and Goldsmith, S.C. (1977): Language-based learning disabilities: Reading is language, 1101-1, *J. learning disabilities*, vol. 10, No. 3, pp. 57-61.
125. Weiner, S. (1986): "I'm not dumb, am I?" How to help children with learning disabilities. in Linder, F. and McMillan, J.H. (Eds.) *Educational Psychology (85/86)*, annual editions, Guilford: The Dushkin Publishing Group Inc. pp. 193-196. Weaver, C. (1977): Using context before or after?: *Language Arts*, vol. 54, No. 8, pp. 880-885.
126. Pascarella, E.T. and Pflaum, S.W. (1981): Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children, *J. of Edu. Psycho.* vol. 73, No. 5, pp. 697-704.
127. Wiederholt, J.L. (1978): Adolescents with learning disabilities: The problem in perspective. in Mann, L., Goodman, L. and Wiederholt, J.L. (Eds.): *Teaching the learning-disabled adolescent*. Boston: Houghton Mifflin Company.
128. Wiig, E.H.; Laponite, C. and Semel, E.M. (1975): Relationships among language processing and production abilities of learning disabilities of learning disabled adolescents, *J. learning disabilities*, vol. 10, No. 5, pp. 38-45.



129. Wiig, E.H. and Semel, E.M. (1975): Productive language abilities in learning disabled adolescents, J. learning disabilities, vol. 8, No. 9, pp. 45-53.
130. Williams, J.P. (1993): Comprehension of students with and without learning disabilities: identification of narrative themes and idiosyncratic text. representations, J. Educ. Psychol., vol. 85, No. 4, pp. 631-641.
131. Willows, D.M. and Ryan, E.B. (1481): Differential utilization of syntactic and semantic information by skilled and less skilled readers in the intermediate grades, J. of Educ. Psycho., vol. 78, No. 5, pp. 607-615.
132. Wood, T.A.; Buchalt, J.A. and Tomlin, J.G. (1988): A comparison of listening and reading performance with children in three educational placements, J. learning disabilities, vol. 21, No. 8, pp. 493-496.



هذا الكتاب

لعل من أهم فروع العلم التي اهتمت بالطفل واللغة هو علم النفس ، إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا في المقام الأول ، ومن هنا كان اهتمامه بالغاً بعلم لغة الإنسان ، ليكون الوليد الطبيعي هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوي .

وقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت في :

الفصل الأول : ويتضمن تعريف اللغة ووظيفتها ، وماهية علم النفس اللغوي في محاولة من المؤلف للتفريق والتمييز بين العلمين حتى لا يختلط الأمر على قارئ الكتاب .

أما الفصل الثاني : فقد جاء ليتضمن : كيف تكتسب اللغة من وجهة نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة .

أما الفصل الثالث : فقد جعلناه يخص القراءة والتوجهات المختلفة لماهيتها وكيفية حدوثها .. ومن هنا فقد عرضنا في هذا الإطار إلى المداخل القرائية المتعددة جزئية ، وكلية ، وتفاعلية ، ثم ذلنا الفضل بعمليات تجهيز فهم اللغة وكيفية قياسها .

ثم عرضنا في الفصل الرابع : تطور إدراك المقاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال من خلال اعتبار الفترات الزمنية والتقسيمات المرحلية لنظرية جان بياجيه إطاراً مرجعياً للتأطير والتحليل .



- دبلوم الدراسات العليا في التربية وعلم النفس، من كلية التربية بينها - جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٠م.
- دبلوم الدراسات العليا الإسلامية من معهد الدراسات الإسلامية بالزمالك سنة ١٩٩٠م.
- درجة الماجستير في التربية وعلم النفس من كلية التربية بينها - جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٢م.
- دبلوم الثقافة والدعوة الإسلامية من معهد إعداد الدعاة بوزارة الأوقاف سنة ١٩٩٥م.
- درجة الدكتوراه الفلسفية PH-D من كلية الشريعة - جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٦م.
- عمل ضمن فريق التوعية الإسلامية بوزارة الأوقاف والرياضة ومازال .
- عين مدرسا لفهم نفس صغرى التربية - جامعة حلوان سنة ١٩٩٦م.

المؤلف

Bibliothèque Alexandrina



0470344

I.S.B.N. 977-10-1767-5

تطلب جميع منشوراتنا من مكتبتنا الوحيد والصحيحة والهجرا

دار الكتاب الحديث